

Universidade de Lisboa



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

O problema do conhecimento no Programa de Filosofia do Ensino  
Secundário

João Vasco Maia Terra Fagundes

Mestrado em Ensino de Filosofia

2012

Universidade de Lisboa



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

O problema do conhecimento no Programa de Filosofia do Ensino  
Secundário

João Vasco Maia Terra Fagundes

Orientadora: Professora Doutora Maria Luísa Ribeiro Ferreira

Mestrado em Ensino de Filosofia

2012

*«O professor, quando na sua profissão espalhou as sementes do conhecimento, retira-se do seu trabalho; ainda que algo do semeado não tenha encontrado solo propício, ele está certo, por causa do espiritual, da força mais elevada que reside na dádiva distribuída; ele pode alegrar-se com o pensamento na semente que será impressa. Porém, raramente lhe cabe em sorte a felicidade de avistar o campo das espigas e de em tal visão de conjunto disfrutar do seu trabalho.»<sup>1</sup>.*

---

<sup>1</sup> G. W. F. Hegel, «Discurso ao Reitor Schenk, 10 de Julho de 1809», in *Discursos Sobre Educação*, 1, Lisboa, Edições Colibri, 1994, p. 22.

## ÍNDICE

Resumo / Résumé.....	1
1. Introdução.....	2
<b>Primeira Secção</b>	
2. Preliminares metodológicos.....	3
3. Um contexto.....	5
4. Da prática.....	16
a) No princípio era a acção.....	18
b) A prática como transformação material objectiva.....	22
c) O agir comunicativo.....	26
5. Teoria do conhecimento.....	30
6. Duas teorias explicativas do conhecimento.....	32
7. David Hume.....	37
a) O ser.....	38
b) A mente.....	42
c) A causalidade.....	46
8. Nótula sobre o dogmatismo.....	48
<b>Segunda Secção</b>	
9. A escola.....	50
10. A turma.....	56
11. As aulas, os seus objectivos e as estratégias adoptadas.....	60
a) Os textos.....	66
b) As planificações e os roteiros.....	72
c) A avaliação.....	74
12. A concluir: a organização da aprendizagem. O ensino da filosofia.....	79
a) A organização da aprendizagem.....	79
b) Sobre o ensino da filosofia.....	83
13. Anexos.....	87
14. Bibliografia.....	110

## **Resumo**

O programa de filosofia para o ensino secundário tem como principal linha estruturante a acção humana. A forma como ela é entendida e configurada apresenta uma acentuada base kantiana, depois dinamizada com as perspectivas de Jürgen Habermas e de Hannah Arendt. A acção humana acaba por identificar-se com um agir comunicativo. É neste quadro que surge, no programa, o problema do conhecimento. O conhecimento está montado sobre uma acção, ao mesmo tempo sua condição e seu ponto de retorno.

Faremos, num primeiro momento, uma exposição e uma discussão filosófica daqueles que nos parecem ser os méritos e os limites desta concepção. Num segundo momento, relataremos um conjunto de três aulas sobre David Hume, leccionadas no âmbito da prática de ensino supervisionada e respeitantes ao módulo do programa de filosofia que aborda o problema do conhecimento. Procederemos então a uma análise crítica desse percurso e a uma reflexão de carácter pedagógico e didáctico baseada na experiência de leccionação.

## **Résumé**

Le programme de philosophie pour l'enseignement secondaire a comme axe structurant le concept d'action humaine. La façon dont elle est comprise et présentée a une forte influence kantienne à laquelle il s'ajoutent les développements portés par la pensée de Jürgen Habermas et Hannah Arendt. L'action humaine s'identifie alors à un agir communicant. C'est au sein de cette problématique qu'il en est introduit le problème de la connaissance. La connaissance surgit toujours liée à une action qui est à la fois sa condition et son point de retour.

Dans un premier temps on cherchera à exposer et à en discuter les avantages et les limites de cette conception. Dans un deuxième temps on fera un rapport de trois cours sur David Hume qui ont eu lieu dans le cadre de la pratique surveillée de l'enseignement d'un module du programme de philosophie qui porte sur le concept de la connaissance. Finalement il y aura lieu une analyse critique de tout ce parcours et une réflexion pédagogique et didactique sur l'expérience d'enseignement.

## **§1 – Introdução**

O presente relatório procura documentar parte da minha prática de ensino supervisionada, no âmbito do mestrado em ensino da filosofia. O seu tema, o problema do conhecimento no programa de filosofia do ensino secundário, deriva da sequência de três aulas que leccionei em Fevereiro de 2010 sobre a teoria do conhecimento em David Hume. A sequência de aulas teve lugar na Escola Básica 2/3 Secundária Dr. Azevedo Neves, na Damaia, sob a supervisão da professora cooperante Dr<sup>a</sup> Teresa Ximenez, e integra-se na alínea 1.2 da unidade 1 do IV módulo do programa de filosofia, que tem por objectivo proceder a uma análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento.

O relatório desdobra-se em duas secções.

Na primeira secção, exponho a maneira como interpreto o tratamento do problema do conhecimento no programa de filosofia, revelando o que considero serem os seus méritos e os seus limites. Abordo de seguida a teoria humeana do conhecimento no contexto em que ela é chamada a intervir no programa.

Esta secção serve de fundamentação teórica da prática lectiva e, ao mesmo tempo, revela a forma como me apropriei do programa de filosofia.

Na segunda secção, descrevo propriamente a sequência lectiva de três aulas, analisando as características principais da escola, da turma, das minhas opções estratégicas, dos materiais utilizados, das avaliações dos alunos. Faço também referência às implicações pedagógicas envolvidas em cada um destes aspectos.

Guardo para o final da segunda secção uma breve reflexão suscitada pela experiência lectiva, na qual destaco a essência do ensino como uma organização da aprendizagem e defendo a ensinabilidade da filosofia (e não só do filosofar) no ensino secundário.

Dividido em duas secções, o relatório apresenta no entanto uma estrutura orgânica, implicando num todo as suas diversas partes.

## Primeira Secção

### A teoria do conhecimento no programa de filosofia. Apresentação e problematização.

#### §2 – Preliminares metodológicos

No marco dos supostos ontológicos que modelam a sua filosofia, diz-nos Hegel que «o verdadeiro é o todo».<sup>1</sup>

É a dialéctica que, à maneira idealista de Hegel, aqui se mostra e nos faz sentir (e ouvir) o seu pulsar.

Não é, com efeito, perante um todo abstracto, separado e fora das partes, em clave dualista e metafísica, com que nos vemos aqui confrontados. Nem tão-pouco nos encontramos face a uma colecta ou a uma adjunção externa de todas as positivities fácticas, discreta e isoladamente consideradas. Até porque - como logo a seguir se lê - «o todo é somente a essência que se cumpre através da sua evolução»<sup>2</sup>, aquilo que verdadeiramente é destacado por Hegel é a dialecticidade do *múltiplo* que, de dentro, constitui e estrutura o *uno* (a sua concreção contraditoriamente determinada e em auto-desenvolvimento). É no cômputo desta dialéctica que «as partes singulares têm, de facto, o seu valor meritório pela sua ligação ao todo».<sup>3</sup>

A complexidade e o conjunto de mediações que configuram o processo de conhecimento instalam-se, funcionam e actuam exactamente no interior do quadro dinâmico e concreto que acabamos de esboçar a traço grosso. É nesse quadro que o conhecimento se ergue e, o que é o mais, é dele que precisa de estar à altura, é dele que precisa de dar conta.

---

<sup>1</sup> G.W.F. Hegel, «Prefácio do Sistema da Ciência, Primeira Parte, Fenomenologia do Espírito», *Prefácios*, trad. Manuel J. Carmo Ferreira, Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1990 (doravante: *Prefácio FE*), p. 46.

<sup>2</sup> G.W.F. Hegel, *Prefácio FE*, p. 46.

<sup>3</sup> G.W.F. Hegel, *Introdução às Lições sobre História da Filosofia*, trad. José Barata-Moura, Porto, Porto Editora, 1995 (doravante: *Introdução LHF*), p. 50.

A *análise*, enquanto função epistemológica, é caracterizada pelo recurso à abstracção, por até certo ponto recortar e separar aquilo que se pretende investigar de uma malha determinada de relacionamentos (internos e externos). O objecto, processo ou relação visados numa investigação têm sempre por base real uma totalidade concreta (um contexto de relações múltiplas e diversas) a que pertencem e somente em relação à qual cobram significado e oferecem inteligibilidade. O *abstracto*, por conseguinte, é apenas um momento da investigação do *concreto*, e não o seu fim. É um *détour* epistemologicamente necessário que visa o próprio *concreto*. No mesmo movimento, a penetração cognoscitiva mais profunda e mais elaborada no objecto, processo ou relação sob investigação – penetração levada a efeito pelas operações de *análise* – concorre ao mesmo tempo para uma recomposição enriquecida do todo que dinamicamente os envolve. Recomposição elaborada ulteriormente, a partir desta base, pelas actividades de *síntese*<sup>4</sup>.

Referindo-se a esta transitividade que caracteriza um movimento próprio do pensar, em geral, Hegel tinha o seguinte apontamento, delineado em metáfora epistémico-florestal: «temos de ter uma visão geral antes de passarmos ao singular, sem o que, perante as singularidades, não veríamos o todo: perante as meras árvores não [veríamos] a floresta (...). O espírito requer que se fique com uma representação geral da finalidade, da determinação do todo, para que se saiba o que se tem a esperar.»<sup>5</sup>.

O significado e o alcance do problema do conhecimento no programa de filosofia do ensino secundário só ganhará – assim esperamos – inteligibilidade, no concreto das suas conexões, como *resultado* do desenvolvimento desta exposição. Só

---

<sup>4</sup> É exactamente para uma dialéctica do abstracto e do concreto no processo de conhecimento que, por exemplo, Karl Marx chama a atenção numa famosa passagem dos *Grundrisse* de 1857, na qual fala de uma apropriação do concreto real como «concreto espiritual»: «O concreto é concreto, porque é a reunião de muitas determinações, portanto, unidade do diverso. No pensar, aparece, pois, como processo da reunião, como resultado, não como ponto de partida, apesar de ele ser o ponto de partida real e, portanto, também o ponto de partida da intuição e da representação. (...) O método de subir do abstracto ao concreto é, para o pensar, apenas a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir como um concreto espiritual. De modo nenhum, porém, o processo de génese do próprio concreto.», Karl MARX, *Ökonomische Manuskripte 1857/58*, Einleitung zu den «Grundrissen der Kritik der politischen Ökonomie», I, 3; MEGA2, vol.II/1.1, p. 36.

Abordei esta questão, nas suas articulações onto-gnosiológicas, no meu estudo «A dialéctica do abstracto e do concreto no processo de conhecimento em Karl Marx», in Revista *Vértice*, II série, nº 133, Lisboa, Março-Abril de 2007, pp. 5-15.

<sup>5</sup> G.W.F. Hegel, *Introdução LHF*, p. 50.



então a «floresta» ficará desenhada nas suas articulações e recantos. Simultaneamente, é necessário, porém, começar por estabelecer as grandes linhas de balizagem no interior das quais se organiza o tema do conhecimento. É esse contexto largo – como veremos, um certo contexto *accional* – que procurarei trazer a lume ao longo dos dois capítulos próximos. Será, a um tempo, uma busca de enquadramento para o problema do conhecimento no programa de filosofia e um momento abstractivo de recomposição do concreto. O vai-vem entre a «floresta» e as «meras árvores» será, por isso mesmo, a nota dominante.

### §3 – Um contexto

Atendidos estes preliminares metodológicos, comecemos então por pôr em evidência o contexto lato em que se instala e ganha forma, no programa de filosofia do 10º e do 11º anos de escolaridade, a unidade programática atinente à teoria do conhecimento e, dentro dela, a sub-unidade que tem por objectivo proceder a uma análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento, entre as quais a de David Hume.

Na sua arquitectura global, o programa de filosofia é composto por cinco módulos. Os dois primeiros são destinados ao 10º ano. O módulo inicial, curto e breve, é uma «Iniciação à actividade filosófica». Com o segundo módulo, «A acção humana e os valores», abre-se depois a mais longa e estruturante temática do programa de filosofia, a qual vai ocupar por inteiro o tempo lectivo pertencente ao 10º ano de escolaridade. É no seu âmbito, de resto, que as unidades programáticas da ética, da política, da estética ou da religião são perspectivadas, assim como é sob a sua alçada que alguns «problemas do mundo contemporâneo» são avaliados.

Os restantes três módulos do programa de filosofia estão reservados ao 11º ano. Do ponto de vista global, o terceiro refere-se à «Racionalidade argumentativa» (incluídas aqui a lógica formal e a retórica), o quarto ao «Conhecimento e racionalidade científica e tecnológica» (onde se enquadra a problemática da teoria do conhecimento e,

particularmente, a sub-unidade que leccionei sobre David Hume), e o quinto, finalmente, aos «Desafios e horizontes da filosofia»<sup>6</sup>.

Sendo estes os elementos que dão corpo ao programa de filosofia, o núcleo estruturante do seu contexto, no entanto, não é de identificar com uma mera soma extrínseca de cada um, isoladamente considerado. Um programa define-se antes por ser um sistema unificado de relações que oferece uma organização interna, uma estrutura e uma dinâmica aos momentos que o compõem. Não entrar em linha de conta com esta perspectiva acabará mesmo, muito provavelmente, por se saldar na impossibilidade de apreender a tessitura que dá forma, ritmo e conteúdo a esse contexto.

A respeito do desenho do contexto lato do programa de filosofia, inclino-me então a considerar que o seu traço mais geral e mais fundo nos leva, em primeiro lugar, a Immanuel Kant. Não, certamente, no sentido de que exista no conteúdo do programa uma assumpção directa, ou uma importação automática, do *teor doutrinal* da filosofia kantiana. O que acontece, do meu ponto de vista, é que no programa é detectável, isso sim, uma *matriz* de perspectivação e de organização dos problemas (uma *matriz* de formação do seu contexto lato<sup>7</sup>) que guarda com o filósofo de Königsberg uma relação de determinação fundamental.

---

<sup>6</sup> *Programa de Filosofia, 10 e 11º anos, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, homologação 22/02/2001 (doravante: *Programa*), pp. 11-13.

<sup>7</sup> O contexto lato que analiso aqui reporta-se exclusivamente à organização e à dinâmica internas do programa de filosofia. Tal contexto, porém, não se esgota a esse nível. Muito pelo contrário. Uma análise mais completa, mais rica e mais concreta do problema – que iria muito para além dos objectivos do presente relatório – não poderia nunca, e de nenhuma forma, prescindir da vertente da *historicidade* (a auscultar no seu funcionamento concreto). Na realidade, é o enraizamento e o contorno sócio-históricos do programa, as tendências sociais profundas que expressa, que sistematiza e nas quais se suporta, que constituem verdadeira e propriamente o seu contexto lato. Embora no plano teórico haja sem dúvida lugar a um contexto lato com um grau de autonomia relativa a atender (que é o contexto que aqui me proponho abordar), a verdade é que o poder fundamental de determinação reside no contexto sócio-histórico em que o programa se inscreve e para o qual visa dar resposta, formando com ele um todo concreto. Assim sendo, a abstracção em relação a esta base – a que, propositadamente, procedo ao longo do relatório – não pode nunca deixar na sombra esta dimensão essencial da questão.

Uma utilização profunda desta perspectiva – a historicidade – pode ser recolhida, com proveito, nas obras de Rogério Fernandes. Cf., por exemplo, *O pensamento pedagógico em Portugal*, Amadora, Instituto de Cultura Portuguesa, 1978. Realçando que a *historicidade* é composta e pontuada pela totalidade, pela contraditoriedade e pela concreção, e por isso se distingue do *histórico* entendido como mero acidente, ou incidente, inevitavelmente presente mas sem fundamentalidade nem dinamismo, Rogério Fernandes tem estas sugestivas palavras, presentes como perspectiva assumida e posta em acto ao longo da obra *O pensamento pedagógico em Portugal*: «A mera existência histórica não coincide forçosamente com a historicidade», p. 9.

Tendo em vista uma caracterização dessa *matriz* do programa, debruçemo-nos então, com algum detalhe, sobre alguns aspectos fundamentais da filosofia kantiana que nela entram em jogo.

No quadro de uma definição da filosofia enquanto saber racional, enquanto conhecimento «a partir de princípios (*ex principiis*)» – por oposição ao conhecimento, «histórico», «a partir de dados (*ex datis*)» –, é de todos bem conhecida a distinção avançada por Kant nos seus cursos de lógica (chegados até nós através da sistematização levada a cabo por Gottlob Benjamin Jäsche dos apontamentos pessoais utilizados pelo próprio Kant na leccionação das suas aulas) entre a filosofia segundo um «conceito escolar» (ou «escolástico») e a filosofia segundo um «conceito cósmico»<sup>8</sup>.

Por um lado, a filosofia obedece, segundo Kant, a um conjunto de técnicas, que importa apreender, manejar e consolidar. Trata-se propriamente, a este nível, do seu sentido «escolar». Se nos recordarmos, de resto, de que a questão chave da «doutrina transcendental do método»<sup>9</sup>, na *Crítica da Razão Pura*, é o desenvolvimento da tese de que a razão não pode nem conhecer nem interferir directamente no conhecimento, mas apenas fornecer ao entendimento princípios reguladores e uma arquitectónica, tornar-se-á porventura mais nítido o horizonte para que Kant aponta. Não por acaso, o primeiro capítulo da «doutrina transcendental do método» intitula-se: «a disciplina da razão pura»<sup>10</sup>. E as quatro secções que o compõem tratam justamente da aplicação da «disciplina» aos vários usos da «razão pura».

Como é sabido, a disciplina de que Kant fala não comporta qualquer conteúdo positivo<sup>11</sup>; ela caracteriza-se antes por ser uma determinação formal negativa<sup>12</sup>, uma

---

<sup>8</sup> Immanuel Kant, *Lógica*, trad. Artur Morão, Lisboa, Edições Texto & Grafia, 2009 (doravante: *Lógica*), respectivamente, p. 27 e pp. 28-31, particularmente 28-29. A distinção entre «*cognitio ex datis*» e «*cognitio ex principiis*» também aparece tematizada em Immanuel Kant, *Crítica da razão pura*, Doutrina Transcendental do Método, A 836, B 864, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2001 (doravante: *CRP*), p. 659. O «cósmico» e o «escolástico» são igualmente tratados na *CRP*, Doutrina Transcendental do Método, A 838-842, B 866-870, pp. 660-663.

<sup>9</sup> Immanuel Kant, *CRP*, Doutrina Transcendental do Método, A 707-735, B 856-884, pp. 575-673.

<sup>10</sup> Immanuel Kant, *CRP*, Doutrina Transcendental do Método, A 707-794, B 735-822, pp. 575-631.

<sup>11</sup> «É preciso observar bem que, nesta segunda parte da crítica transcendental [a doutrina transcendental do método], não faço incidir a disciplina da razão pura sobre o conteúdo, mas simplesmente sobre o método do conhecimento saído da razão pura. A primeira tarefa já se tinha realizado na teoria dos elementos [na doutrina transcendental dos elementos]. O uso da razão, porém, qualquer que seja o objecto a que for aplicada, é tão semelhante e, contudo, na medida em que deve ser transcendental, tão

«coacção», um correctivo necessário para «impedir simplesmente o *erro*»<sup>13</sup>, para não permitir que a razão, por força da sua natureza, veja consagradas as pretensões ilegítimas de, indevidamente, transpor os seus limites próprios. A precisão teórica chega por isso nestes termos: «A *coacção*, graças à qual a tendência permanente que nos leva a desviar-nos de certas regras é limitada e finalmente extirpada, chama-se *disciplina*.»<sup>14</sup>.

Em jeito de breve parêntesis, e dado que o problema carrega elementos de interesse para a nossa reflexão sobre o programa de filosofia, convém aliás salientar que, em termos propriamente pedagógicos, as reflexões de Kant sobre a educação encontram-se profundamente marcadas pelo jogo dinâmico (entrecruzado e complementar) entre o negativo (a «disciplina») e o positivo (a «instrução»), ambos concorrendo para a formação («*Bildung*»)<sup>15</sup>. Se, deixando por agora de parte as tarefas positivas da «instrução», dirigirmos a nossa atenção crítica para a «disciplina» encarada na sua essência negativa – isto é, de mero estabelecimento de limites –, somos confrontados com a ideia de que «a disciplina transforma a animalidade em humanidade. Pelo seu instinto um animal é já tudo o que ele pode ser; uma razão [que lhe é] estrangeira [ou estranha] já cuidou de tudo para ele. Mas o homem deve usar a sua própria razão.<sup>16</sup>». Os limites a estabelecer pela disciplina prendem-se aqui directamente com um trabalho de impedimento do florescimento das pendências animais, com um labor de encaminhamento humano dos instintos.

---

essencialmente distinto de qualquer outro, que, sem as advertências da doutrina negativa de uma disciplina estabelecida especialmente para esse efeito, não se poderiam evitar os erros que devem necessariamente surgir de uma adopção pouco hábil de métodos, que certamente noutros casos convêm à razão, mas não convêm aqui.», Immanuel Kant, *CRP*, Doutrina Transcendental do Método, A 712, B 740, p. 579.

<sup>12</sup> «(...) onde nem a intuição empírica nem a intuição pura mantêm a razão num caminho bem visível, a saber, no seu uso transcendental, em que procede por simples conceitos, torna-se tão necessária uma disciplina, que reprima a sua tendência a estender-se para além dos estreitos limites da experiência possível e a mantenha longe de todo o excesso e de todo o erro, que toda a filosofia da razão pura não tem outro objectivo a não ser esta utilidade negativa.», Immanuel Kant, *CRP*, Doutrina Transcendental do Método, A 711, B 739, p. 578.

<sup>13</sup> Immanuel Kant, *CRP*, Doutrina Transcendental do Método, A 709, B 737, p. 577.

<sup>14</sup> Immanuel Kant, *CRP*, Doutrina Transcendental do Método, A 709, B 737, p. 577.

<sup>15</sup> Immanuel Kant, *Réflexions sur l'éducation*, Paris, J. Vrin, 1993 (doravante: *RE*), p. 69.

<sup>16</sup> «La discipline transforme l'animalité en humanité. Par son instinct un animal est déjà tout ce qu'il peut être; une raison étrangère a déjà pris soin de tout pour lui. Mais l'homme doit user de sa propre raison.», Immanuel Kant, *RE*, p. 70.

Mais. A importância da disciplina prende-se com a circunstância de que «o estado selvagem é a independência face às leis. A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazer-lhe sentir o constrangimento das leis.»<sup>17</sup>. Portanto, na submissão às leis começa a própria aprendizagem da liberdade.

Com o breve e curto excuro que empreendemos pelos territórios da doutrina transcendental do método e das reflexões de Kant sobre educação, encontramos agora, porventura, em melhores condições de captar as reais implicações daquilo que Kant, nos termos dos seus cursos de lógica, entende ser a filosofia «segundo o conceito escolar» (ou «escolástico»). Com efeito, é de toda esta imbricada malha de perspectivas, com coerência articuladas, que desponta, em Kant, a posição de que «neste significado escolástico da palavra, a filosofia ocupa-se apenas da *destreza*»<sup>18</sup>. E nesse sentido preciso ela identifica-se com uma «doutrina da destreza» e o filósofo com um «artista da razão»<sup>19</sup>.

O sentido «escolar» (técnico) da filosofia conecta-se directamente com o uso «especulativo» (ou seja: teórico) da razão. A vertente ético-prática (no fundo, para Kant, o «reino dos fins»), dimensão verdadeiramente dignificante do ser humano, não tem aqui lugar. «O artista da razão ou, como o denomina *Sócrates*, o *filodoxo*, aspira apenas a um saber especulativo, sem ver até que ponto o saber contribui para o fim postremo da razão humana»<sup>20</sup>.

Por outro lado, como vimos, a filosofia para Kant determina-se também (em termos rigorosos: determina-se *essencialmente*) «segundo o conceito cósmico». Como logo de entrada Kant deixa bem vincado: «Esta noção elevada confere *dignidade* à

---

<sup>17</sup> «L'état sauvage est l'indépendance envers les lois. La discipline soumet l'homme aux lois de l'humanité et commence à lui faire sentir la contrainte des lois.». Immanuel Kant, *RE*, p. 71.

<sup>18</sup> Immanuel Kant, *Lógica*, p. 29.

<sup>19</sup> Immanuel Kant, *Lógica*, p. 29.

<sup>20</sup> Immanuel Kant, *Lógica*, p. 29.

É deste conjunto de questões que surgem, como corolário, as tarefas destinadas à filosofia no sentido «escolar»: «À filosofia, segundo o conceito escolar, incumbem duas tarefas: *Primeiro*, uma provisão suficiente de conhecimentos racionais; *depois*, um conjunto sistemático destes conhecimentos, ou seja, uma conexão dos mesmos na ideia de um todo.», Immanuel Kant, *Lógica*, p.29.

filosofia, isto é, um valor absoluto.»<sup>21</sup>. Aqui se começa a jogar toda a dinâmica fundamental que subjaz à arquitectura do programa de filosofia.

Se, mais uma vez, lançarmos mão das reflexões kantianas sobre a educação, talvez logremos trazer um acrescento de aclaração para o que em jogo se encontra. No quadro da doutrina de Kant, o negativo e o positivo no plano da educação jogam-se conjugada e complementarmente. O negativo, como assinalámos, serve para despir a animalidade, ou pelo menos para *discipliná-la*, para conduzi-la pela *destreza*, pelo hábito (humanizador). O positivo tem já, no entanto, a função de *instruir*, isto é, de *construir humanidade* – e não apenas de limitar e de impedir a eclosão e a consagração dos instintos.

Atento o núcleo duro da filosofia kantiana, é – como não podia deixar de ser – exactamente neste marco de *construção*, de *assumpção criadora* de um destino (individual e colectivo) a trabalhar, de tomada a cargo da edificação de um reino de *liberdade*, que se determina a filosofia «segundo o conceito cósmico». A *autoria*, a *autonomia*, a *criatividade* e a *protagonização* de um rumo a empreender são, a este nível, elementos emblemáticos a assumir, a cultivar e a praticar.

Nesta acepção «cósmica», a filosofia desempenha-se não já da «destreza», mas sim da «utilidade»; no lugar de uma «doutrina da destreza», temos antes uma «doutrina da sabedoria»; em vez de um «artista da razão», o filósofo ganha forma, desta vez, enquanto «legislador»<sup>22</sup>.

A filosofia como legisladora da razão encontra-se directamente relacionada, em Kant, com o tema da prática. É óbvio que a prática de que Kant fala é ainda filosofia, isto é, é uma aplicação (ou uma realização), em tom ético, das máximas universais produzidas e postas pela razão<sup>23</sup>. Será mesmo essa circunstância que terá levado José Barata-Moura, por exemplo, a detectar aqui, «ainda antes de Hegel, e num contexto de

---

<sup>21</sup> Immanuel Kant, *Lógica*, p. 29.

<sup>22</sup> Immanuel Kant, *Lógica*, p. 29.

<sup>23</sup> «(...) no tocante à filosofia segundo o conceito cósmico (*in sensu cosmico*), ela pode também chamar-se *uma ciência das máximas supremas do uso da nossa razão* (...)», Immanuel Kant, *Lógica*, p.29.

doutrina que é manifestamente diferente, apesar de tudo, uma emergência da «realização da razão»<sup>24</sup>.

Efectivamente, o prático, em Kant, não tem um fundamento material. Como veremos, este é de resto um traço da mais alta importância na formação da matriz do programa de filosofia.

No que se refere à forma, o prático em Kant não se distingue mesmo do teórico, ambos funções e usos da mesma razão livre, pura, incondicionada. No interior da razão, o teórico actua a partir de princípios do ser, e o prático do *dever ser*. O que diferencia o prático do teórico é apenas o objecto a que se dirigem, no caso do primeiro as acções livres, o comportamento livre.

Assim, mais do que a um primado da prática (enquanto prática social objectiva, enquanto actividade de transformação material da realidade *natural* e *social*) sobre a teoria, aquilo com que nos vemos confrontados em Kant é antes com um primado do *uso prático da razão* sobre o *uso teórico da razão*. Como veremos também, esta questão tem fortes implicações na concepção de *acção* que dinamiza o programa de filosofia do 10º e 11º anos.

Sempre no quadro desta interioridade racional, é ainda o uso prático da razão que serve de instância de articulação, que serve denexo, entre o prático e o teórico, impedindo com isso uma fractura absoluta entre os dois. Como explica Kant, na *Crítica da Razão Pura*: «E assim, no final de contas, é sempre à razão pura, mas apenas no seu uso prático, que pertence o mérito de ligar ao nosso interesse supremo um conhecimento, que a simples especulação pode apenas imaginar, mas não torna válido, e deste modo fazer dele não um dogma demonstrado, mas um pressuposto absolutamente necessário para os seus fins essenciais.»<sup>25</sup>.

Aquilo que Kant pretende trazer para a boca de cena com a primordialidade que, à sua maneira, atribui à prática («o filósofo prático, o mestre da sabedoria por meio da

---

<sup>24</sup> José Barata-Moura, *Da mentira: um ensaio – transbordante de erros*, Lisboa, Editorial Caminho, 2007, p. 124.

<sup>25</sup> Immanuel Kant, *CRP*, Doutrina Transcendental do Método, A 818, B 846, p. 648.

doutrina e do exemplo, é o filósofo genuíno»<sup>26</sup>) é a abertura da filosofia ao mundo social e político, é a instalação da filosofia na *comunidade* dos seres racionais, voltando-a para os grandes problemas do direito, da ética, da política, da dignidade da pessoa humana.

O sentido forte, em Kant, da tematização da «prática» e do «cósmico» (que também se poderia traduzir por *mundano*, por exemplo) apresenta, resumidamente, uma articulação clara de dois movimentos, que interessa vincar aqui. Por um lado, é numa base de relacionamentos sociais comunitários, mundanos, que a filosofia toma forma e é visando essa base, da qual não se desprende e que importa qualificar, que ganha «dignidade» e carácter «genuíno»; por outro lado, o próprio conhecimento em sentido estrito (o conhecimento da natureza, o uso teórico da razão) encontra-se encaixado neste solo, não é um ponto de partida originário e absoluto separado dele. O conhecer está, pois, embutido no agir. Interessa também aqui chamar a atenção para a influência desta face da questão na formação da matriz de fundo do programa de filosofia.

Recordemos finalmente que, no seguimento do texto dos cursos de lógica que temos vindo a acompanhar, Kant insere justamente o seu projecto antropológico no quadro da filosofia segundo o conceito «cósmico». As perguntas «que posso saber?», «que devo fazer?», «que me é permitido esperar?», «que é o homem?» (afinal, «o campo da filosofia neste significado cósmico») podem, segundo Kant, reconduzir-se, com legitimidade, à antropologia, «visto que as três primeiras questões se referem à última.»<sup>27</sup>.

O significado desta antropologização do projecto kantiano de filosofia torna-se claro. Se destacarmos do conjunto (por ser aquela que mais nos interessa no curso deste relatório) a primeira questão, «que posso saber?», verificamos que Kant, encaminhando-a muito embora para o terreno da metafísica, pretende realizar a investigação sobre o conhecimento no âmbito da investigação acerca do próprio homem.

Percorrido este caminho, recentremos agora a nossa atenção no programa de filosofia do 10º e 11º anos.

---

<sup>26</sup> Immanuel Kant, *Lógica*, p.29.

<sup>27</sup> Immanuel Kant, *Lógica*, pp.29-30.



Como acima sugerimos, não nos encontramos de todo perante uma importação directa das posições téticas da doutrina kantiana, tendo em vista o preenchimento dos temas e problemas visados no programa. A questão labora, na verdade, a um outro nível. Aquilo que, do meu ponto de vista, sucede com o programa é a adopção de um conjunto de grandes linhas de perspectivação da filosofia que encontra em Immanuel Kant uma matriz de peso.

O programa mergulha as suas raízes e projecta as suas dinâmicas globais de fundo num solo cujos contornos e cujo teor nos põe à vista e torna reconhecível a perspectiva kantiana da filosofia em sentido cósmico. O programa arquitecta-se sobre esta base geral e desdobra, articuladamente, os seus vários módulos radicado nela.

É de toda a conveniência deixar bem sublinhado, uma vez mais, que se trata de uma grande linha de fundo – e não de uma transferência completa de ficheiros, por assim dizer. Como tentaremos mostrar, uma linha de fundo, de resto, cuja própria adopção não é levada a cabo de forma directa, à imagem da passagem de uma moeda de um bolso para outro. Conta com adaptações, com filtros, com desenvolvimentos e entrecruzamentos teóricos, através dos quais assomam e se tornam audíveis os vínculos sociais que os determinam.

O contexto mundano, sócio-político, é de facto, no programa, o plano em que a filosofia é feita radicar. É aí, num primordial marco accional intersubjectivo, que se vem encaixar depois a teoria do conhecimento. Antes do mais, o homem está lançado numa existência assente na acção em contorno comunitário. A lógica e a teoria do conhecimento não existem apartadas dela, são uma função e um momento seus.

Constituindo-se como base do programa, o mundo comunitário não deixa de ser, ao mesmo tempo, o horizonte para o qual ele se perfila e que tem como objectivo qualificar. É exactamente nesse sentido que a filosofia, nos termos do programa, precisa de contribuir para a «configuração» do «imperativo educativo» de «aprender a viver juntos»<sup>28</sup>. É ainda nesse sentido que é proposto que a filosofia contribua para formar uma «consciência capaz de discernir o valor da abertura e da integração e também de

---

<sup>28</sup> *Programa*, p. 4.

reinventar novas formas de vida em comum.»<sup>29</sup>. Finalmente, não deixa de ser nesse sentido que é avançada uma vinculação da filosofia à democracia e à cidadania, comprometendo-a com a «consolidação da vida democrática», com a «capacitação de cada jovem para o juízo crítico e participativo da vida comunitária» e com uma «vivência e aprofundamento da vida democrática.»<sup>30</sup>.

Tudo isto supõe, e, simultaneamente, tem por finalidade, um afinamento da *crítica*, um uso próprio e assumido da razão. Aquilo que se procura, no fundo, é que cada aluno se vá tornando não um mero «artista», mas um «legislador» da razão. Que desenvolva um «exercício pessoal da razão», um «pensar por si mesmo», uma «autonomia do pensar», um «projecto de vida próprio», «uma dimensão crítica e ética»<sup>31</sup>.

Esta acepção «cósmica» da filosofia acaba por ser apresentada, em condensado, nos seguintes moldes: «Esta convergência de perspectivas [a participação, a crítica e a compreensão] faz pensar [n]um determinado paradigma filosófico, ligado a uma concepção de Filosofia como uma actividade de pensar a vida e não como um mero exercício formal; ou seja, preconiza uma concepção de Filosofia que a articula com o exercício pessoal da razão, desenvolvendo uma atitude de suspeita, crítica, sobre o real como dado, mas, ao mesmo tempo, a determina como um posicionamento compreensivo, integrador e viabilizador de uma transformação do mundo.»<sup>32</sup>.

Mas se a fonte documental que testemunha o posicionamento do programa em relação à filosofia demonstra ser esclarecedora a esse respeito, a verdade é que a dimensão decisiva do problema nunca é ao nível das declarações programáticas expressas que se encontra. O fundamental da questão repousa, desde logo, na organização interna dos módulos do programa: no peso relativo atribuído a cada um, na

---

<sup>29</sup> Programa, p. 4.

<sup>30</sup> Programa, pp. 4-5.

No que toca às finalidades da disciplina de filosofia, o terceiro ponto do programa consigna mesmo o seguinte: «Proporcionar oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de um pensamento ético-político crítico, responsável e socialmente comprometido, contribuindo para a aquisição de competências dialógicas que predisponham à participação democrática e ao reconhecimento da democracia como o referente último da vida comunitária, assumindo a igualdade, a justiça e a paz como os seus princípios legitimadores.», Programa, p. 8.

<sup>31</sup> Programa, pp. 5 e 8.

<sup>32</sup> Programa, p. 5.

sua concatenação, nas precedências e nas sequências, e, de forma determinante, no vector de fundo que lhes marca o teor e o andamento e que lhes atribui sentido. É aí que as perspectivas se firmam, se materializam e se expressam, e é aí que há que procurar inteligibilidade.

Assim, neste quadro activo e comunitário estabelecido para a filosofia, é altamente significativo que o programa, na arrumação interna dos temas e dos conteúdos, adjudique ao módulo «A acção humana e os valores» – como, de resto, já havíamos apontado – a quase exclusividade do tempo lectivo pertencente ao 10º ano de escolaridade. Exclusividade que não chega realmente a concretizar-se apenas por conta da existência do breve módulo inicial de recorte propedêutico<sup>33</sup>.

O primado atribuído à acção social humana plasma-se, pois, na forma orgânica de um programa. É essa a sua expressão mais sólida e eloquente. O que, em particular, ela aqui nos diz é que a acção é a base de construção da humanidade. E o que ela nos propõe é que conheçamos e compreendamos essa base para podermos, de seguida, investigar os patamares que se edificam e funcionam na sua órbita, como são os casos, por exemplo, do discurso e do conhecimento (que mais directamente nos vai interessar).

O grande vector «cósmico» e accional que desenha a dinâmica de fundo do programa levou-nos até Kant. No entanto, a sua presença (transformada por outros contributos), dá ainda cor a mais um aspecto, a saber: a caracterização da prática humana como departamento operacional do império dos «valores». A prática humana é acoplada, não por acaso, ao módulo dos valores (e deles feita depender) e as dimensões da acção humana (nomeadamente a política) são essencialmente encaradas e perspectivadas como valores realizados (ou em processo de realização). A prática humana reconduz-se, por conseguinte, a uma como que moralidade posta em actuação.

Assim, tendo em mira uma compreensão mais adequada do contexto em que a teoria do conhecimento toma forma no âmbito do programa de filosofia (bem como de algumas implicações que lhe possam estar associadas), precisamos de determinar agora com um pouco mais de detalhe e de rigor quais são afinal as características essenciais dessa «acção» humana de que até aqui nos temos vindo a ocupar.

---

<sup>33</sup> *Programa*, p. 11.

Passemos, por isso, à prática.

#### §4 – Da prática

O mais familiar é muitas vezes o menos conhecido. O que se encontra mesmo debaixo do nariz é também, não poucas vezes, o mais estranho.

Não surpreende, no fim de contas, que isso possa acontecer, já que aquilo que é consagrado como «evidente» (e autenticado como moeda fiduciária do reino do senso comum) acaba por se furtar, de ordinário, ao exame crítico.

Assim acontece, também, com a prática.

Falamos de prática – e todos julgamos entender-nos.

Por via de regra, é o registo quotidiano que impera: a prática é associada a um *agir*, a um *fazer*, em geral. Não raramente, o paradigma da acção, em geral, passa deste terreno mais imediatista e é transportado para um certo grau de racionalização, sendo-lhe introjectado um acréscimo de consciência, ou de intencionalidade. Por exemplo, num manual que se reporta ao programa de filosofia dos 10º e 11º anos, a acção humana é definida como «algo que um agente faz intencionalmente»<sup>34</sup>. É uma definição, podemos afirmá-lo, com sedimentado curso no panorama dos manuais escolares.

Falamos de prática – e no entanto... nem todos falamos do mesmo quando de prática falamos. A palavra prática entoa-se segundo múltiplos registos, e essa entoação vem acompanhada de acordes muito distintos. Traz para a boca de cena dimensões decisivas e articulações fundamentais. Transporta fortes implicações na interpretação (e na transformação) da realidade.

---

<sup>34</sup> Luís Rodrigues, *Filosofia – 10 º ano*, Volume I, Lisboa, Plátano Editora, 2009, p. 72.

Efectivamente, «a categoria «prática» (...) desenvolve a sua eficácia significativa não apenas numa grande diversidade de contextos problemáticos como também segundo um leque amplo de compreensões doutrinárias de conteúdo.»<sup>35</sup>.

Falamos de prática – e percorremos um longo caminho histórico de teorizações (mais ou menos sistemáticas) que vai de Aristóteles, Kant, Fichte e Marx a Lukács, Gramsci, Heidegger, Merleau-Ponty e Habermas, passando por Francisco Suárez, por Descartes, por Hannah Arendt ou por Marcuse, por exemplo. O rol é, na verdade, imenso, e registamos aqui, tão-somente, alguns autores emblemáticos que se debruçaram sobre o problema.

É claro que por entre esse rol imenso nem tudo se equivale. Há quem perspetive a prática, em termos de fundamentalidade, apenas como um sector, ao lado de outros (ou mesmo: abaixo de outros), da realidade. A prática, nesses casos, é somente um episódio colateral no conjunto das reflexões produzidas. Ao contrário, há quem a coloque no centro de um pensamento, a considere estruturante da vida social e desenvolva, nesse seguimento, todo um aturado trabalho de auscultação do seu estatuto ontológico concreto. Por isso mesmo, também, há quem se limite a vogar pelas manifestações fenoménicas da realidade, e quem penetre nas camadas essenciais que, do âmago, a estruturam e determinam. Há quem, tendo como referente a complexidade do *real*, desenvolva um trabalho *positivo*, desbravando terreno, abrindo caminhos e rasgando horizontes. Outros há, por outro lado, que estruturam toda a sua obra principalmente a partir da *negação*, isto é, por reacção e por oposição relativamente a outros *autores* (e não tanto por referência ao real).

É entrando em linha de conta com este conglomerado de questões que – tendo em vista uma caracterização mais definida do contexto geral do programa de filosofia – se torna conveniente destacar três perspectivas emblemáticas sobre a prática. As linhas gerais assumidas no programa tornar-se-ão então mais nítidas, assim o esperamos, através da exibição dos contrastes e das afinidades que as influenciam e que as formam.

---

<sup>35</sup> José Barata-Moura, *Prática. Para uma aclaração do seu sentido como categoria filosófica*, Caderno I, Lisboa, Edições Colibri, 1994, p. 87.

Os três momentos que se seguem formam por isso um *détour* epistemologicamente necessário. Eles não são um fim em si, distante do nosso tema, mas elos da cadeia de recomposição do teor do programa de filosofia.

#### **a) No princípio era a acção**

A toada genésíaca com que o evangelho joanino abre reza assim: «No começo a Palavra já existia: a Palavra estava voltada para Deus e a Palavra era Deus. (...) Tudo foi feito por meio d'Ela, e, de tudo o que existe, nada foi feito sem Ela.»<sup>36</sup>.

O idealismo que rege a concepção joanina reside na anteposição à realidade objectiva de uma condição de possibilidade que a instaura (no caso: a *palavra*, que é, ela mesma, deus).

Até ao século XVIII, as figuras predominantes que, na tradição ocidental, essa condição de possibilidade veio assumindo foram, como se sabe, a da divindade criadora e a da consciência representativa que *põe* (o tema da *Setzung*) para si mesma um objecto visado. A filosofia idealista, porém, não se reveste nem forçosa, nem exclusivamente, dessas soluções clássicas. Qualquer instância da subjectividade – chame-se ela deus, consciência representativa, vontade, consciência impessoal<sup>37</sup>, como em Sartre, intersubjectividade, linguagem, ou mesmo praxis – que se anteponha como condição de possibilidade da determinação da objectividade material está recoberta, em geral, pelo idealismo<sup>38</sup>. Podemos, consequentemente, atendendo a todas as tentativas de dissolução da materialidade objectiva do ser (da sua auto-posição) por parte destas soluções idealistas, assistir a um idealismo da vontade, da linguagem, da praxis, e assim por

---

<sup>36</sup> *Bíblia Sagrada*, Jo 1, 1, Lisboa, Paulus, 2004, p. 1436.

<sup>37</sup> Jean-Paul Sartre, *A transcendência do Ego, seguido de Consciência de Si e de Conhecimento de Si*, trad. de Pedro M. S. Alves, Lisboa, Edições Colibri, 1994, pp. 76-83.

<sup>38</sup> Para um aprofundamento temático e problemático desta perspectiva e dos itinerários do idealismo contemporâneo, cf. José Barata-Moura, *Da representação à «praxis»*, Lisboa, Editorial Caminho, 1986, assim como José Barata-Moura, *Ontologias da práxis e idealismo*, Lisboa, Editorial Caminho, 1986.

diante. Mantendo-se a estrutura de anteposição possibilitadora e instauradora – a matriz idealista, intranscendida que se encontra, vigora e pontifica.

O celeberrimo episódio faustico do quarto de estudo pode auxiliar-nos a este respeito.

Recordemos apenas de passagem que o poema *Fausto*, de Goethe, aparece na sua versão completa em 1806. Por ele perpassam e ecoam todos os traços marcantes da época: dos grandes temas do idealismo clássico alemão (a acção, entre eles) às transformações sociais e políticas (práticas) operadas pela revolução francesa.

Reportando-se ao conteúdo essencial desse período histórico, Hegel afirmava que «a época exigia vida, exigia espírito»<sup>39</sup>. E, com efeito, o poema de Goethe é todo ele um encómio da vida activa do espírito. É assim que Constantin Gulián, por exemplo, defende que, no contexto, «Goethe é o que chega mais longe na exegese deste conceito central da acção, da prática.»<sup>40</sup>. Como não deixa também de recordar que «já o primeiro fragmento do Fausto (1790) entusiasmara Fichte, Schelling e Hegel»<sup>41</sup>.

No quarto de estudo, Fausto abre o Evangelho de João. Entre vacilações na glosa do texto joanino, acaba por tomar a decisão que transformará a sua vida: ««No princípio era o verbo» vejo escrito/ E aqui já tropeço! Quem me ajuda?/ Tão alto sublimar não posso o verbo,/Devo doutra maneira traduzi-lo». Depois de hesitar entre «pensamento» e «força», Fausto decide-se por fim pela formulação «No princípio era a *Acção!*»<sup>42</sup>.

Como vemos, a hesitação de Fausto entre *verbo* (ou palavra), *pensamento* e *força*, até se decidir pela *acção*, não dispensa (pelo contrário: supõe) a matriz idealista (instauradora e demiúrgica) da primeira frase do evangelho joanino.

---

<sup>39</sup> G.W.F. Hegel, *Lecciones sobre la Historia de la Filosofía*, III, trad. Wenceslao Roces, Fondo de Cultura Económica, C. México, 1955 (doravante: *LHF*).

<sup>40</sup> «Goethe es el que llega más lejos en la exégesis de este concepto central de la acción, de la práctica.», Constantin I. Gulián, *Método y sistema de Hegel*, I, trad. Augusto Vidal Roget e Jose Lain, C. Mexico, Editorial Grijalbo, 1971 (doravante: *MSH*), p. 68.

Em relação à interpretação do *Fausto* como uma saga da vida do espírito, Gulián propõe mesmo uma aproximação entre a estrutura do poema de Goethe e a *Fenomenologia do Espírito*, de Hegel.

<sup>41</sup> «(...) ya el primer fragmento del **Fausto** (1790) entusiasmara a Fichte, a Schelling y a Hegel (...).», Constantin I. Gulián, *MSH*, p. 67.

<sup>42</sup> J.W. von Goethe, *Fausto*, Quarto de estudo, trad. Agostinho D'Ornellas, Mediasat Group, Navarra, 2004, pp. 59-60.

Deste ponto de vista, podemos encontrar em Fichte um paradigma de encarar a prática que se sedimentará no plano filosófico e político e que deixará um largo e espesso rasto de influências.

Fichte, efectivamente, procura manter o dispositivo do princípio incondicionado, do começo absoluto, mas trata de facultar-lhe um estatuto activo. Esse princípio, por conseguinte, não é uma coisa, mas sim uma *Thathandlung* (um acto-acção)<sup>43</sup>. Como acto produtor, ele não está suspenso sobre nenhuma condição. Pelo contrário: é ele que é condição, tanto do Eu como do Não-Eu.

É desta maneira que, através da *Thathandlung*, vemos abrir-se o horizonte, em Fichte, a uma consideração do *agir* como fundamento da própria consciência: «o Eu não deve existir já para si antes deste acto (...) e independentemente deste acto».<sup>44</sup>

Mais precisamente: «Destas necessidades do agir parte a consciência do mundo real, não inversamente da consciência do mundo a necessidade de agir; esta é a primeira, não aquela, aquela é a derivada. Não agimos porque conhecemos, mas conhecemos porque estamos determinados a agir»<sup>45</sup>.

Contudo, este *agir* fichteano (a que, no plano do conhecimento, há sempre que retornar, pois é ele o fundamento das coisas) não é uma *prática material*, uma *prática social objectiva*, enraizada no concreto mundano. Trata-se, isso sim, de uma prática idealista, definida sempre nos parâmetros e no interior da *ideialidade*. Aniquilada no seu poder próprio de fundamentação, na sua independência ontológica, a objectividade material surge assim, na sua oposição ao Eu, enquanto exteriorização de uma originária *actividade* instauradora. Ela é como que uma espécie de depósito do poder demiúrgico do agir instituinte.

---

<sup>43</sup> J.G. Fichte, *Fundamentos da Doutrina da Ciência*, §1, trad. Diogo Ferrer, Colibri, Lisboa, 1997, p. 25.

<sup>44</sup> «Je ne dois-je pas avant cet acte de réflexion et indépendamment de cet acte exister déjà pour soi ;», J.G. Fichte, «Seconde Introduction a la Doctrine de la Science (1797)», IV, in *Œuvres Choies de Philosophie Première : Doctrine de la Science 1794-1797*, trad. A. Philonenko, Vrin, Paris, 1980, p. 269.

<sup>45</sup> J.G. Fichte, *Die Bestimmung des Menschen* (1800), III ; W, vol. II, p. 263., cit. e trad. in José Barata-Moura, «O inimigo da liberdade: sobre o sentido do materialismo para Fichte», in *Dinâmica do Pensar, Homenagem a Oswaldo Market*, Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 1991, pp. 24 (tradução) e 41 (original alemão).



Uma prática idealista não significa aqui que ela não precise de ganhar um contorno material objectivo. Não é isso que se encontra em jogo, mas antes qual é o fundamento dessa prática. Na verdade, para Fichte, é mesmo necessária uma transformação da realidade objectiva para a auto-determinação do sujeito. O dever ser tem como objectivo transformar os homens e o mundo, afeiçoá-los à sua imagem. Em rigor, trata-se de, através do não-Eu, moldar o Eu empírico à imagem do Eu puro<sup>46</sup>. O ser precisa de se medir pelo dever ser. A acção como moralidade e a política como realização ética são aqui reconhecíveis de forma bastante vinculada.

Fazendo uso de uma linguagem própria – que não é a de Kant, certamente –, mas não deixando de se filiar em aspectos fundamentais da sua filosofia prática, não é de outra coisa que nos fala Fichte quando, no âmbito das suas *Einige Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten*, *Lições sobre a vocação do sábio* (um título, de resto, cheio de sintomas educativos), expende todo um elaborado e laborioso raciocínio em torno da prática, da transformação, da habilidade de modificar as coisas fora de nós, que traz no bojo precisamente a perspectiva de que o ser precisa de se ver moldado à imagem do dever ser. Simplesmente, essa modelação não é directa, é mediada pelo trabalho humano, e, dentro dele, pela *educação*.

Com não negligenciáveis transformações de contexto histórico, envolvimento teórica e acentuação filosófica, esta matriz de solução para o tema da prática, nos seus traços gerais, manteve-se entretanto sobrevivente e com apreciável poder de influência.

Certamente que não só nas correntes que reclamaram e que reclamam directamente um «regresso a Fichte». Ela também é reconhecível, por exemplo, na perspectiva traçada por Max Adler<sup>47</sup>, segundo a qual a filosofia de Marx seria afinal um desenvolvimento consciente do transcendentalismo kantiano – ideia retomada, a seu modo, por Herbert Marcuse no seu *Philosophie et révolution*<sup>48</sup>, cujo desiderato não é outro que o de reconfigurar a filosofia de Marx à luz, e sob a batuta, de uma «praxis»

---

<sup>46</sup> Johann Gottlieb Fichte, *Lições sobre a vocação do sábio seguido de Reivindicação da liberdade de pensamento*, Lisboa, Edições 70, 1999, Primeira lição, pp. 25-29, particularmente, pp. 26-27.

<sup>47</sup> Cf. nomeadamente os primeiros *Marx-Studien* (*Marx-Studien. Blätter zur Theorie und Politik des wissenschaftlichen Sozialismus*) de 1904, editados por Max Adler e Rudolf Hilferding, mas também *Kant und der Marxismus*, de 1925.

<sup>48</sup> Herbert Marcuse, *Philosophie et révolution*, Paris, Editions Denoël, 1969.

transcendental idealista. Podemos ainda encontrá-la, por outro lado, no jovem Lukács de *História e Consciência de Classe*<sup>49</sup> ou no Antonio Gramsci do 11º dos *Quaderni del Carcere*<sup>50</sup>. Com pitadas de Vico à mistura, a fundação de uma «filosofia da praxis» por Rodolfo Mondolfo, baseada no estabelecimento de uma fractura absoluta entre natureza e história, e entre ser e agir, continua a partilhar do essencial desta matriz<sup>51</sup>.

O programa de filosofia dos 10 e 11º anos não é de facto resultado de uma trasladação liminar deste paradigma de compreensão da prática para o seu interior. No entanto, é por demais visível que mantém com ele francas e abertas afinidades, as quais oferecem alguma espessura suplementar aos vectores de fundo kantianos já aludidos.

Mas se o movimento geral do programa se vai tornando mais nítido pelas posições fundamentais que compartilha, também as relações de contraste que sustenta poderão contribuir para uma determinação mais rica do seu teor. Passemos, por isso mesmo, a Karl Marx.

### **b) A prática como transformação material objectiva**

Na décima primeira tese «*ad Feuerbach*», de 1845, Marx diz-nos que «os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo»<sup>52</sup>.

Na verdade, ao contrário do que é costume ouvir-se, e mesmo do que por vezes se encontra escrito, esta décima primeira tese sobre Feuerbach, celeberrima, é certo, mas infelizmente muito pouco compreendida, estudada, consequentemente meditada e, a partir da raiz (portanto: radicalmente), reflectida, não advoga, de nenhuma sorte, um

---

<sup>49</sup> Georg Lukács, *História e consciência de classe – estudos sobre a dialéctica marxista*, São Paulo, Martins Fontes, 2003.

<sup>50</sup> Antonio Gramsci, *Quaderni del carcere*, II, Torino, Einaudi, 1975.

<sup>51</sup> Rodolfo Mondolfo, *El humanismo de Marx*, C. México, Fondo de Cultura Económica, 1964.

<sup>52</sup> Karl Marx, *Teses sobre Feuerbach*, trad. de Álvaro Pina, in Marx/Engels, *Obras Escolhidas*, 1, Lisboa-Moscovo, Editorial Avante–Edições Progresso, 1982 (doravante: *Teses sobre Feuerbach*), p. 3.

praticismo cego e estreito, do qual estivesse evacuada – tanto em termos propriamente críticos, como no que toca às suas repercussões práticas – a teoria. (Aliás, na própria oitava tese, quase sempre olvidada, a articulação da prática e da teoria que a acompanha já havia sido bem vincada, nos termos de um conceber da própria prática: «A vida social é essencialmente *prática*. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis.»<sup>53</sup>.)

O que verdadeiramente nela pulsa é uma compreensão nova da *prática* – e por isso, concomitantemente, da teoria e da relação entre ambas; é uma base filosófica nova para interpretar (e transformar) o mundo; um reviramento pioneiro, em termos ontológicos, da longa tradição milenar do pensamento ocidental, que desde sempre e até aí tinha encarado a consciência como a criadora absoluta do real, como o seu demiurgo. A prática era por isso vista de forma rebaixada, vil, subordinada, como alienação ou excrescência da consciência. A prática era feita depender, era derivada, como instância segunda, do pensar.

Pela primeira vez, a prática ganha foros de dignidade: é a actividade material de transformação do real, exercida pela humanidade socialmente organizada. Seja por intermédio do trabalho, da experimentação científica ou da luta política. A prática, neste *sentido forte*<sup>54</sup>, é a base da vida concreta da humanidade e é sobre ela, montada sobre ela, que ganham figura e função (mesmo em termos da autonomia relativa que certamente possuem e à qual há que atender) as instâncias activas da consciência (como da afectividade, da vontade, do desejo, etc.).

Mas se a prática é, por conseguinte, uma actividade, a verdade é que nem toda a actividade é prática, isto é, nem toda a actividade possui capacidade de transformação material das realidades em devir. Esta articulação é, de facto, decisiva. Por exemplo, sendo a teoria uma actividade, constitutivamente não lhe pertence, porém, um poder *prático*. É exactamente neste sentido que Marx chama a atenção para a circunstância de as ideias, *por e em si mesmas*, ou seja, enquanto *ideatos*, enquanto *produtos ideais*, não

---

<sup>53</sup> Karl Marx, *Teses sobre Feuerbach*, p. 3.

<sup>54</sup> Cf. Karl Marx, Friedrich. Engels, *A Ideologia Alemã*, Capítulo Primeiro, trad. de Álvaro Pina, in Marx/Engels, *Obras Escolhidas*, 1, Lisboa-Moscovo, Editorial Avante-Edições Progresso, 1982, pp. 4-75. Para desenvolvimentos sobre o tema, José Barata-Moura, *Prática. Para uma aclaração do seu sentido como categoria filosófica*, Caderno I, Lisboa, Edições Colibri, 1994, pp. 87-104.

possuírem a faculdade de transformar materialmente o real. É por carecerem de poder material que «as ideias – afirma Marx – nunca podem levar para além de um velho estado do mundo, elas apenas podem levar para além das ideias de um velho estado de coisas.»<sup>55</sup>.

Quererá isto dizer que, para Marx, a teoria não logra obter qualquer tipo de eficácia sobre a realidade? Significará que, no que à prática se refere, a teoria é um peso incómodo a dispensar? Significará que é de todo indiferente que a prática seja acompanhada, iluminada e perspectivada por uma teoria bem fundada, por uma teoria que reflecta adequadamente o real?

Efectivamente, não significa. Muito pelo contrário, aliás. Aquilo que aqui se começa a desenvolver é uma nova compreensão do papel real que à teoria pode legitimamente caber, da modalidade concreta da sua articulação com a prática, e da eficácia de que, por essa via, se venha ela própria a revestir.

É por a teoria estar montada sobre uma *prática social objectiva*, reflectindo-a, acompanhando-a e perspectivando-a; é pelo facto de ser essa prática social objectiva o meio através do qual a humanidade delinea a realidade em termos humanos; é pela circunstância de a própria construção da racionalidade humana, como destino e como projecto, ser prosseguida através da prática – que a teoria se conecta com o real, e que logra, no âmbito da prática transformadora, desenvolvida pela humanidade sobre as condições objectivas intrínsecas do real, desempenhar um papel de esclarecimento, de inteligibilidade e de orientação.

A finalizar, duas notas breves de precisão.

A primeira para sublinhar que a *prática*, em Marx, ao transformar a natureza e a sociedade<sup>56</sup>, vai aprofundando a criação de um mundo humanamente configurado<sup>57</sup>. O

---

<sup>55</sup> «Des idées ne peuvent jamais mener au-delà d'un ancien état du monde, elles ne peuvent jamais que mener au-delà des idées de l'ancien état de choses.», Karl Marx, Friedrich Engels, *La Sainte Famille*, Paris, Éditions Sociales, 1972, p. 148.

<sup>56</sup> «A coincidência do mudar das circunstâncias e da actividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como *práxis revolucionante*.», Karl Marx, *Teses sobre Feuerbach*, 3, p. 2.

<sup>57</sup> Muito embora não se inscrevendo directamente num conjunto de supostos provindos de Marx, não deixa de ter interesse ler a esta luz Zygmunt Bauman, *Culture as Praxis*, London, Thousand Oaks, New Delhi, Sage Publications, 1999.

que acontece é que essa prática não é um poder demiúrgico inicial, vindo de fora do real, para lhe conferir depois, pela sua actuação, uma objectividade material que ele antes não possuísse. A prática, de dentro do real, como sua função, *transforma* o real, dá *formas novas* à objectividade material.

A segunda para vincar que a objectividade material não é sinónimo, em Marx, de uma redução do real a «coisas sensíveis» ou a figuras historicamente relativas da matéria que a física, por exemplo, vai apurando. A matéria, como categoria filosófica, é a realidade objectiva que existe independentemente da consciência humana e que é reflectida por ela.

A materialidade, na sua complexidade e deveniência, integra *processos, relações e historicidade*. Na unidade material do diverso, acolhe as instâncias da consciência na sua especificidade. A precisão tem toda a importância, dado que Marx não está a referir-se à produção do viver social como mera produção de «coisas palpáveis». No quadro da sua análise da mercadoria, Marx tem aliás o seguinte apontamento em relação às necessidades sociais: «A natureza dessas necessidades, quer surjam (...) do estômago ou da fantasia, em nada modifica a questão.»<sup>58</sup>. Ao contrário do que parecem julgar Gorz, Negri, Lazzarato ou Castells, por exemplo, que interpretam novas formas de materialidade do trabalho como a «desmaterialização» do trabalho ou como a adveniência salvífica de um idealizado reino do «trabalho imaterial»<sup>59</sup>.

Com a referência a tais autores, o mote está dado. É sob o signo da dissolução da *prática social objectiva* num agir «imaterial» intersubjectivo e comunicativo que passamos à última abordagem da prática. Como veremos, é a essa abordagem que o programa de filosofia dos 10º e 11º anos mais fica a dever a nitidez dos seus contornos e a substância do seu teor.

---

<sup>58</sup> Karl Marx, *O Capital*, Livro Primeiro, I, 1, trad. José Barata-Moura et al., Lisboa, Edições Progresso-Editorial «Avante!», Moscovo-Lisboa, 1990, p. 45.

<sup>59</sup> André Gorz, *O imaterial – Conhecimento, Valor e Capital*, São Paulo, Editora Anna Blume, 2005; António Negri, Maurizio Lazzarato, *Trabalho imaterial*, Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2001; Manuel Castells, *La era de la información: la sociedad red*, 1, Madrid, Alianza Editorial, 2005.

### c) O agir comunicativo

Como havíamos dito, no programa habita, com efeito, uma inapagável dinâmica de fundo kantiana. Afirmámos também que a sua adopção contava com adaptações e com filtragens e, ainda, que a sua base recebia contributos de outras proveniências teóricas.

Assim, num quadro histórico que já não é o do século XVIII – marcado, entre outros aspectos, pelo alargamento do espaço público e da cidadania política e pelo aprofundamento dos fluxos comunicacionais – a filosofia práctico-política de Kant pode com certeza lançar vectores e dinâmicas de fundo (como o faz), mas não consegue, só por si e sem mais, construir para o programa todo um enquadramento teórico fundamental enraizado na sociedade de hoje. É por essa via que, na sua base, surge no programa a consideração do agir comunicativo como estrutura determinante das relações sociais. Do meu ponto de vista, é aqui que emergem as figuras tutelares de Hannah Arendt e de Jürgen Habermas, articulando-se depois com o «linguistic turn»<sup>60</sup>.

A base concreta de que o programa parte (e à qual retorna) é, pois, uma malha de acções humanas de teor *comunicativo*. O homem constrói-se num registo intersubjectivo, de cuja dinâmica, com a afirmação de um espaço público em alargamento e em aprofundamento, desponta um novo tipo de «racionalidade»: argumentativa, comunicacional, dialogante, performativa.

Por aqui se vai identificando a recondução e a final osmose da acção com a comunicação, com o convívio dialogante, com o *político* na acepção exacta que para ele destinou Hannah Arendt<sup>61</sup>.

---

<sup>60</sup> Abstraindo das mediações que até ao momento desenvolvi, procedi a uma análise crítica do programa de filosofia a partir deste ponto no meu artigo «A «acção», a «linguagem» e o adeus à racionalidade crítica: breves notas sobre o programa de filosofia para o ensino secundário», in Maria Luísa Ribeiro Ferreira (coord.), *Ensinar e aprender filosofia num mundo em rede*, Lisboa, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2012, pp. 156-165. Retomo aqui alguns desenvolvimentos desse artigo.

<sup>61</sup> Fiz uma análise das articulações ontológico-políticas do pensamento de Hannah Arendt nos artigos «Hannah Arendt: os limites da política e a política dos limites», in Revista *Vértice*, II série, nº 144, Lisboa, Janeiro-Fevereiro de 2009, pp. 25-34, e «Os limites da política e a política dos limites: crítica da ontologia de Hannah Arendt», in Revista *Vértice*, II série, nº 148, Lisboa, Setembro-Outubro de 2009, pp. 64-75.

Integrada no quadro de uma muito aristotélica *vida activa*, a política é definida por Hannah Arendt justamente como *acção*. Por contraste com o *trabalho* e com o *fabrico* – as duas outras dimensões dessa mesma *vida activa* –, o carácter da *acção* (ou seja, da política) determina-se enquanto espaço de liberdade humana<sup>62</sup>, território de relacionamento humano não mediado por «coisas materiais», por objectos, por elementos do reino da necessidade. Para esta dimensão da *vida activa*, mais do que *fazer* (queda assegurada no degradado e menorizante mundo da manipulação técnica, do produtivismo e do cálculo interesseiro estabelecido pela relação meios-fins), interessa, pois, *agir*.

O que, constitutivamente, na *acção* prevalece é a «racionalidade» comunicativa, intersubjectiva, é o debate, a argumentação e a persuasão. E tudo isto decorrendo num espaço público idealizado, abstracto, de feição performativa<sup>63</sup>, alcandorado a um estatuto de quase higienização asséptica, onde o móbil da «felicidade pública», da «paixão pela distinção» e do desejo de reconhecimento e de imortalidade não deixa de imprimir toda a sua influência<sup>64</sup>. (Temas, aliás, que não andarão muito longe da jaspersiana «solidariedade dos melhores», refugo, por sua vez, da romântica «sociedade das almas belas».)

A partir desta balizagem fundamental no que respeita à caracterização da política em Hannah Arendt, duas consequências inter-dependentes daqui decorrem. Por um lado, em lugar de uma autonomia relativa (concreta e dialéctica), uma separação abstracta da política em relação à sociedade, uma dissolução dos vínculos que as unem.

Por outro lado, acompanhando o estabelecimento dos limites absolutos do seu território, a limitação do conteúdo e do alcance da sua actividade. Como afirma Hannah

---

<sup>62</sup> «o terreno do político é o único domínio onde os homens são verdadeiramente livres», Hannah Arendt, *Sobre a Revolução*, trad. I. Morais, Lisboa, Relógio d'Água, 2001 (doravante: *SR*), p. 139. Para um aprofundamento destes temas, em Hannah Arendt, não deve deixar de se consultar a sua obra *A Condição Humana*, trad. Roberto Raposo, Lisboa, Relógio d'Água, 2001. É também proveitosa a leitura da sua conferência «Trabalho, Obra, Acção», trad. Adriano Correia, in *Cadernos de Ética e Filosofia Política* 7, 2/2005, pp. 175-201.

<sup>63</sup> Hannah Arendt, «O conceito de história: antiga e moderna» in *Entre o passado e o futuro, oito exercícios sobre o pensamento político*, trad. José Miguel Silva, Lisboa, Relógio d'Água, 2006, pp.72-74. Particularmente p. 73, onde se lê: «a acção (...) é em si e por si algo de totalmente efémero».

<sup>64</sup> Sobre tudo isto, cf., por exemplo, Hannah Arendt, «A procura da felicidade», *SR*, pp. 141-172.

Arendt, em passagem decisiva de *Verdade e Política*: «Ela [a política] é limitada por aquelas coisas que os homens não podem mudar à sua vontade. E é somente respeitando os seus próprios limites que este domínio, onde somos livres para agir e transformar, pode permanecer intacto, preservando a integridade e mantendo as promessas»<sup>65</sup>. E para que aquilo que nos é dito que não pode ser mudado se veja revestido de um peso e de uma imponentia tais que desencorajem qualquer crítica (teórica e prática), logo nos é adiantado que: «Conceptualmente, podemos chamar verdade àquilo que não podemos mudar.»<sup>66</sup>.

No fundo, tocar a realidade social é já um *fazer* – e nessa medida há que estabelecer desde logo um interdito. A base social do viver humano reduz-se assim a um reino de necessidade férrea, entre a animalidade e a manipulação técnica. E, para Hannah Arendt, a única possibilidade de humanização do homem, de vivência livre e racional, é o alargamento e o aprofundamento do espaço do *agir* político.

Num quadro doutrinal diferente, mas, a este nível determinado, com um eixo de preocupações e de perspectivas não muito distante do de Hannah Arendt, Jürgen Habermas intenta também considerar o tema da emancipação humana como uma passagem do paradigma da *produção* ao paradigma da *acção comunicativa*: «a perspectiva de emancipação não resulta do paradigma da produção, mas do paradigma do agir orientado para o entendimento mútuo»<sup>67</sup>.

Por oposição à «racionalidade técnica» que procura manipular um objecto exterior ao sujeito e se mede pela eficácia presente na relação meios-fins, o agir comunicativo, segundo Habermas, visa antes «actos de entendimento» e decorre num plano intersubjectivo não material<sup>68</sup>.

No fundo, o que estas concepções acabam por consagrar é a final redução da *prática social humana* à figura absolutizada do *agir comunicativo*. O próprio ser

---

<sup>65</sup> Hannah Arendt, *Verdade e Política*, trad. Luís Lourenço, Lisboa, Lisboa Editora, 2005 (doravante: *VP*), p. 126.

<sup>66</sup> Hannah Arendt, *VP*, p. 126.

<sup>67</sup> Sobre toda esta articulação, cf. Jürgen Habermas, *Teoría de la acción comunicativa*, I, Madrid, Taurus, 1999.

<sup>68</sup> Cf. Jürgen Habermas, *Técnica e ciência como ideologia*, Lisboa, Edições 70, 1987.



material objectivo, que a prática social vai historicamente trabalhando, reconfigurando e transformando, vê-se afastado do âmbito de incidência dessa prática e dissolvido num agir «imaterial». *Prática social humana*, de resto, que neste processo histórico de configuração e reconfiguração da realidade vai, na sua base e por seu intermédio, fazendo despontar e afinar as múltiplas (e também elas históricas) dimensões da sensibilidade que *sente*, da consciência que *representa*, da vontade que *quer*, da linguagem que *diz*.

Concepções que acabam também por contribuir para uma articulação no seu interior com os idealismos da linguagem, ou seja, com a consideração da linguagem como instância intransponível, como condição de possibilidade de haver ser.

Creio que será, porventura, a partir deste imbricado conjunto de mediações – outras faltarão, decerto, dado que qualquer objecto de investigação é inesgotável – que se levanta a perspectiva reitora da estruturação do programa de filosofia dos 10º e 11º anos<sup>69</sup>.

É a esta luz, inclusivamente, que recebem sentido no programa as suas finalidades, os seus objectivos gerais e específicos, as competências, os métodos e os instrumentos críticos a adquirir, a trabalhar e a desenvolver autonomamente por parte dos alunos, assim como o desenho do percurso proposto para os dois anos de escolaridade nele consignado.

Com o trajecto percorrido, pensamos ter mostrado, nas suas linhas gerais, o contexto lato em que a unidade relativa à teoria do conhecimento mergulha as suas raízes. Acreditamos, porém, que o exercício de apropriação crítica do programa, que procurámos levar a cabo, constitui simultaneamente um compromisso que, em

---

<sup>69</sup> Relembramos que nos referimos aqui a uma perspectiva reitora em termos filosóficos gerais. Para além, como já dissemos, da abstracção que fizemos da totalidade social que envolve e determina o programa, outros patamares há, da maior importância, que deixámos na sombra por impossibilidade de os tratar nos limites deste relatório. Em todo o caso, sobre o contributo dos professores de filosofia para a construção do programa, entrando em linha de conta com a sua experiência profissional, cf. Joaquim Neves Vicente, «O programa de filosofia de 2001: uma reformulação sem ruptura e uma reformulação com inovação», in Maria Luísa Ribeiro Ferreira (coord.), *Ensinar e aprender filosofia num mundo em rede*, Lisboa, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2012, pp. 130-155. Trazendo outro tipo de dinâmicas para o terreno da ponderação destes problemas, cf. também Teresa Ximenez, «As razões de um programa – um programa que não vingou», in Maria Luísa Ribeiro Ferreira (coord.), *Ensinar e aprender filosofia num mundo em rede*, Lisboa, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2012, pp. 166-176.

permanência, precisa de estar presente tanto na prática lectiva como na reflexão do estagiário de filosofia.

Como, a propósito do papel do livro no processo de ensino-aprendizagem, dizia Olivier Reboul: «Não se deve minimizar o papel das «coisas» no ensino, de tudo o que se interpõe entre as pessoas (...). Todas estas «coisas» têm um impacto pedagógico». Ora, o programa, como bem sabemos, não é uma «coisa» de somenos. É o elemento mesmo em que o ensino da filosofia se exerce<sup>70</sup>.

## §5 – Teoria do conhecimento

O quarto módulo do programa de filosofia intitula-se, como vimos, «O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica».

É na primeira unidade deste módulo – «Descrição e interpretação da actividade cognitiva» – que a teoria do conhecimento é objecto de tratamento. A unidade divide-se, para o efeito, em duas alíneas: a primeira sobre a «estrutura do acto de conhecer» e a segunda que prevê uma «análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento»<sup>71</sup>. Foi no âmbito desta segunda alínea que leccionei a sequência de três aulas sobre David Hume.

Na arquitectura do programa, o módulo imediatamente precedente – que inaugura, de resto, o 11º ano – reporta-se à lógica, à argumentação e à retórica. É a linguagem que aí pontifica. Após a abordagem da gnosiologia, o programa fecha o quarto módulo com a ciência e com a epistemologia, para terminar, no quinto e último módulo, com um regresso à cidade e aos desafios que ela enfrenta<sup>72</sup>.

Situemo-nos, portanto.

---

<sup>70</sup> Olivier Reboul, *O que é aprender*, Coimbra, Livraria Almedina, 1982, p. 121.

<sup>71</sup> *Programa*, p. 13.

<sup>72</sup> *Programa*, p. 13.

A filosofia recentra o escopo e pensa-se a si própria. A seguir, o circuito filosófico principia na acção, da qual se vai destacando a sua tessitura comunicativa e argumentativa. O conhecer, em geral, perfila-se neste contexto<sup>73</sup>. Do seio do conhecer, irrompe depois o saber, o procurar tornar-se *ciente*, a *ciência*. Olhamos agora o mundo envolvente com novos olhos, onde o saber se manifesta. Actuamos agora nele munidos de *cultura*. O regresso à acção e à cidade já não é um mero retorno ao ponto de partida. O caminho andado construiu um patamar qualitativamente novo que nos lança nas sendas do futuro e de uma intervenção em conformidade. Afigura-se-me ser este o espírito geral do programa.

O que é de salientar aqui é, por um lado, a tentativa de não separar a teoria da acção (entendida esta última nos termos que já analisámos). Repousando sobre a acção humana, a teoria é feita intervir na sua órbita. O que há para conhecer é possibilitado pela rede constituída pela acção humana. Em suma, é com a finalidade de combater um dualismo abstracto entre a acção e a teoria que esta é colocada na base daquela.

Mas, por outro lado, tal como acontece com a pergunta «que é a filosofia?»<sup>74</sup>, esta é também uma questão ela própria filosófica, que envolve, por conseguinte, crítica, fundamentação e problematização. Ser uma questão filosófica significa que precisa de se ver pensada a partir da própria filosofia, significa que é no interior de um pensar filosofante que os problemas são perspectivados.

A solução orgânico-programática oferecida à teoria do conhecimento é já produto de uma reflexão filosofante e devolve-nos, do mesmo passo, o desafio de a retomar e de a continuar em termos filosóficos. O facto, aliás, de ter convocado para a reflexão o caso da pergunta «o que é a filosofia?», acaba por não ser inocente, já que é

---

<sup>73</sup> É conhecida a prevenção de Kant, a um tempo contra o formalismo vazio e contra a logomaquia: «(...) sem conhecimentos, jamais alguém se tornará filósofo, e os conhecimentos, por si sós, também nunca farão o filósofo (...)\», Immanuel Kant, *Lógica*, p. 30. O programa de filosofia, assumindo por princípio uma articulação com as demais disciplinas das áreas curriculares do ensino secundário (cf. *Programa*, pp. 3-14), pretende assentar o pensar filosófico nos saberes adquiridos nessas disciplinas. São elas que lhe fornecem o aprovisionamento de conhecimentos. A abertura ao mundo da acção humana (compreendida aqui também a actividade científica) faz-se, a este nível, através da interdisciplinaridade, ou, pelo menos, a partir dos conhecimentos hauridos das várias disciplinas.

<sup>74</sup> Para uma consideração da própria filosofia como problema filosófico, cf., por exemplo, Théodor Oïzerman, «Sobre o sentido da questão «o que é a filosofia?»», in *Problemas de história da filosofia*, Lisboa, Livros Horizonte, 1976, pp. 50-85.

exactamente com ela que se articula, na discussão sobre o programa de filosofia, o lugar da teoria do conhecimento.

Como se sabe, existe todo um debate em torno do módulo inicial do programa<sup>75</sup>. Identificando a *filosofia como problema filosófico* com a *definição* estrita, descritiva e fechada de um conceito, há quem defenda que a pergunta em torno da própria filosofia não pode ter lugar antes de se praticar e de se assumir o filosofar. No interior deste campo, o ramalhete de posições é variado, naturalmente. Em todo o caso, é inegável que, dentro dele, há um significativo sector de professores, por exemplo, que entende que a lógica e a teoria do conhecimento devem constituir-se como as primícias da filosofia e do filosofar. Ora, a posição tomada pelo programa, ao contrário, é a de que a gnosiologia não é um princípio, ou uma condição necessária, somente a partir dos quais se caminharia então no sentido de um aprofundamento do pensar filosófico e da descoberta da própria filosofia.

## **§6 – Duas teorias explicativas do conhecimento**

Em relação à gnosiologia, o programa prevê então, no marco das dinâmicas que temos vindo a tentar acompanhar, uma análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento. Para além desta orientação geral, não há nada que o programa prescreva (ou sequer indique) no que toca às duas teorias que devem vir a ser alvo de tratamento e de estudo. Mais: inclusivamente, nenhum impedimento é vislumbrável relativamente à possibilidade (havendo tempo, vontade e cabimento) de serem analisadas mais do que duas teorias do conhecimento. Nesta matéria, o programa deixa por isso abertos um amplo espaço de manobra e um apreciável leque de possíveis.

A forma de apropriação desta orientação e a sua modalidade de operacionalização precisam pois de ser procuradas, não na norma, mas antes no plano consuetudinário. É, de resto, neste patamar de mediação (o da adaptação, materialização

---

<sup>75</sup> No já citado artigo «A «acção», a «linguagem» e o adeus à racionalidade crítica: breves notas sobre o programa de filosofia para o ensino secundário», in Maria Luísa Ribeiro Ferreira (coord.), *Ensinar e aprender filosofia num mundo em rede*, Lisboa, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2012, pp. 156-165, manifesto a minha concordância com a manutenção da iniciação à actividade filosófica como módulo inicial do programa. Cf., especialmente, pp. 164-165.

e concretização) que, na prática lectiva, o estagiário de filosofia começa por lidar com o programa.

De uma panóplia larga de hipóteses que o programa prodigaliza, as opções tomam-se, sedimentam-se e ganham curso. Repetindo-se ao cabo de muitos anos, a matéria sobre a qual os exames incidem firma ainda mais um consenso fluido que se vai robustecendo. As aulas precisam depois de se estruturar tendo quase exclusivamente em vista essas matérias de exame. Da gama variada, passámos à banda estreita. As práticas reais – a sua auscultação, a sua compreensão, a sua crítica – precisam neste caso de ser surpreendidas já não ao nível do programa, mas sim dos manuais da disciplina (que, a um tempo, reflectem e promovem as opções temáticas e programáticas tomadas e a tomar). São os homens que fazem as leis, não são as leis que fazem os homens.

Abramos então três dos mais representativos manuais de filosofia do 11º ano no panorama escolar português: *Filosofia – 11º ano*<sup>76</sup> (o manual adoptado na EB 2/3 Sec. Dr. Azevedo Neves), *Pensar Azul*<sup>77</sup> e *Logos*<sup>78</sup>.

Se nos detivermos, em relação aos três, sobre a alínea das teorias explicativas do conhecimento, verificamos o seguinte: o primeiro apresenta três autores, Descartes, Hume e Kant, dando-nos a informação de que «o programa exige apenas o estudo de dois»<sup>79</sup>; o segundo selecciona exactamente os mesmos três filósofos para tratar o problema do conhecimento<sup>80</sup>; e o terceiro deixa Kant de lado, focando-se apenas em Descartes e em David Hume<sup>81</sup>. É este o cenário com que se depara o estagiário que passa da análise do programa para o contexto da prática lectiva.

Posto isto, dirijamos por um instante o nosso olhar em direcção à *Teoria do conhecimento* de Johannes Hessen, de 1925. Hessen procede aí a um como que

---

<sup>76</sup> Luís Rodrigues, *Filosofia – 11º ano*, Lisboa, Plátano Editora, 2008 (doravante: *Filosofia – 11º ano*).

<sup>77</sup> Fátima Alves, José Arêdes e José Carvalho, *Pensar Azul*, Lisboa, Texto Editores, 2008 (doravante: *Pensar Azul*).

<sup>78</sup> Paulo Ruas e António Lopes, *Logos*, Carnaxide, Santillana, 2008 (doravante: *Logos*).

<sup>79</sup> Luís Rodrigues, *Filosofia – 11º ano*, pp. 162-213.

<sup>80</sup> Fátima Alves, José Arêdes e José Carvalho, *Pensar Azul*, pp. 156-185.

<sup>81</sup> Paulo Ruas e António Lopes, *Logos*, pp. 102-141.

levantamento dos principais aspectos envolvidos no processo de conhecimento, atendidos os quais uma arrumação e um agrupamento bem fundados das teorias explicativas do conhecimento se tornam legítimos. Johannes Hessen chama-lhes os «cinco problemas principais» do fenómeno do conhecimento, a saber: a «possibilidade do conhecimento», a «origem do conhecimento», a «essência do conhecimento», as «formas do conhecimento» e, finalmente, os «critérios do conhecimento»<sup>82</sup>.

Todos estes «problemas» do conhecimento, segundo Hessen, permitem, com a propósito, fazer distinções e classificar as correntes filosóficas. Simplesmente, o que acontece é que eles não possuem todos o mesmo grau de fundamentalidade. Há por isso distinções que radicam num patamar mais fundo do que outras, actuaes em escalões menos determinantes. Ao nível da «essência» do conhecimento, por exemplo, lidamos com a «relação do sujeito e do objecto» – e, quando é assim, quando aí «nos fixamos», «atingimos o verdadeiro problema central da teoria do conhecimento»<sup>83</sup>.

Hessen chama aqui a atenção para um problema da maior importância. Não é necessário comungar dos supostos que sustentam as suas posições filosóficas para, juntamente com ele, reconhecer que o mais decisivo numa teoria do conhecimento se joga ao nível da «essência».

A relação entre *ser* e *consciência* (ou, na terminologia, de Hessen: a relação do «sujeito e do objecto») é, na verdade, o problema fundamental de qualquer teoria do conhecimento. A pergunta reitoria é esta: sobre qual dos pólos da relação recai o *primado na determinação*? Ou, nos termos utilizados por Hessen: é o sujeito que determina o objecto, ou o objecto que determina o sujeito?<sup>84</sup> É esta, efectivamente, a questão fundamental no plano gnosiológico – e não a da fonte (ou base, ou «origem») do conhecimento. O grande mérito de Johannes Hessen reside, aliás, em distinguir as duas questões, atribuindo um carácter de essencialidade à primeira.

---

<sup>82</sup> Johannes Hessen, *Teoria do conhecimento*, Coimbra, Arménio Amado, 1970 (doravante: *Teoria do conhecimento*), pp. 34-36.

<sup>83</sup> Johannes Hessen, *Teoria do conhecimento*, p. 34.

<sup>84</sup> Para Hessen, o determinante é activo e o determinado é passivo. Penso, no entanto, que não é forçoso cair neste dualismo para pensar o primado na determinação de um dos pólos de uma relação. Determinado não significa *passivo*. Significa, porventura, que actua na base de um fundamento que se encontra no pólo determinante.

Ora, quando os manuais de filosofia optam por apresentar o «racionalismo» (representado por Descartes) e o «empirismo» (representado por Hume) como duas correntes opostas em termos gnosiológicos deixam precisamente na sombra o lado fundamental do problema.

O empirismo e o racionalismo diferenciam-se, sim, mas em relação à *fonte* do conhecimento. Mais propriamente, diferenciam-se em relação à *fonte* do conhecimento a partir de um solo e de um enquadramento que partilham quanto à *natureza* (ou essência) do conhecimento. Ambos consideram que o *conhecido* no *conhecer* se determina no plano da subjectividade. O que varia neste idealismo comungado de raiz é a instância antropológica sobre que é feita habitar a *fonte* do conhecimento. No caso do empirismo, a sensibilidade; no do racionalismo, a razão.

A esta luz, o prefácio de António Sérgio à segunda edição portuguesa dos diálogos de Berkeley<sup>85</sup> (traduzidos pelo próprio António Sérgio) revela-se do maior interesse como contributo adicional para elucidar a questão. A partir de «um idealismo matemático de inspiração platónica»<sup>86</sup>, aquilo que Sérgio castiga propriamente em Berkeley não é o seu idealismo, mas a *forma particular* do seu idealismo: o «sensismo», a redução do «Mundo inteiro às imagens», a um «filme arbitrário de sensações fugidias»<sup>87</sup>. O que Sérgio lamenta em Berkeley não é de nenhuma forma a tese do imaterialismo, a impossibilidade de passagem do «sentir» à «coisa». Pelo contrário: esse é mesmo um traço altamente apreciado e valorizado por Sérgio<sup>88</sup>. O que António Sérgio censura verdadeiramente a Berkeley é a *base de partida* empirista do *idealismo* do bispo de Cloyne, a qual, de um ponto de vista *idealista* activo que Sérgio assume, compromete seriamente a espontaneidade criadora<sup>89</sup>, a actividade livre do intelecto<sup>90</sup>, a sua assumpção como função e não como coisa substante.

---

<sup>85</sup> António Sérgio, «Prefácio do tradutor», in George Berkeley, *Três diálogos entre Hylas e Filonous em oposição aos cépticos e ateus*, trad. António Sérgio, Coimbra, Atlântida, 1965 (doravante: *Prefácio do tradutor*), V-XLIV.

<sup>86</sup> António Sérgio, *Prefácio do tradutor*, XXXV.

<sup>87</sup> António Sérgio, *Prefácio do tradutor*, XV.

<sup>88</sup> António Sérgio, *Prefácio do tradutor*, XIV.

<sup>89</sup> «(...) o nosso próprio [o de António Sérgio] idealismo (o idealismo da ideia, como bem distinta da imagem; o idealismo que afirma a actividade do espírito, a radical espontaneidade criadora do intelecto; o

No contexto do idealismo transcendental, atendidas as devidas diferenças, não é outro o problema a que se reporta Beck quando no seu *Standpunkt*, na sua «doutrina do ponto de vista», defende que a *Crítica da Razão Pura*, mesmo contra as intenções e indicações expressas de Kant, deveria ser lida em retrospectiva: a «estética transcendental» a partir da «lógica transcendental», e não esta a partir daquela<sup>91</sup>.

Como, na sequência de uma análise do Cogito sartreano, afirmava Claude Lévi-Strauss: «Quem começa por se instalar nas pretensas evidências do eu não sai de lá mais.»<sup>92</sup>.

Apresentar aos alunos as correntes empirista e racionalista como opostas não constitui, por si só, um problema. É, em geral, uma perspectiva válida e correcta. O problema começa quando essa oposição é absolutizada e tratada de forma abstracta, quando fica na sombra em que medida precisa, em que sentido determinado e em que termos exactos ela tem lugar, ou seja, quando se faz por ignorar qual é a modalidade concreta e qual é o âmbito dessa oposição. Já constituiria um grave erro, com muito sérias implicações, apresentá-la como a única oposição existente no âmbito da teoria do conhecimento. Ou, numa modalidade diferente, mas com resultados semelhantes, apresentá-la como a oposição fundamental da gnosiologia.

Esta é uma questão que me parece ser sensível e que merece, certamente, atento exame e ponderação devida. Não cultivar nos alunos a frequência de um leque alargado de sedimentadas tradições filosóficas – frequência prevista e promovida, aliás, pelo próprio programa – começa por ser uma perspectiva errada em termos culturais. Mas a

---

idealismo que define a realidade das coisas pela inteligibilidade das relações que nelas logra infundir, pelas operações mentais com que constitui os objectos, e que parte de funções, e já não de substâncias) é fundamente oposto ao «idealismo» de Berkeley, que, sendo de marca retintamente empirista, concede realidade suprema à imagem, definindo o real pela vivacidade da imagem e considerando a ideia como da natureza da imagem.», António Sérgio, *Prefácio do tradutor*, XV.

<sup>90</sup> António Sérgio, *Prefácio do tradutor*, XXVII.

<sup>91</sup> Não por acaso, Fichte referiu-se desta forma à «doutrina do ponto de vista», de Beck: «(...) eu recomendo-o [o *Standpunkt*, de Beck] como a melhor preparação para aqueles que desejam estudar nos meus escritos a Doutrina da Ciência», «(...) je le recommande comme la meilleure préparation à ceux qui désirent étudier dans mes écrits la Doctrine de la science.», Johann Gottlieb Fichte, «Première Introduction a la Doctrine de la Science (1797)», VII, in *Œuvres Choisies de Philosophie Première : Doctrine de la Science 1794-1797*, trad. A. Philonenko, Vrin, Paris, 1980, p. 260.

<sup>92</sup> «Qui commence par s'installer dans les prétendues évidences du moi n'en sort plus», Claude Lévi-Strauss, *La pensée sauvage*, Paris, Plon, 1962, p. 329.



factura mais pesada será paga sob a forma de um estreitamento e de um empobrecimento do conjunto de instrumentos teóricos que os alunos têm à sua disposição para pensar a realidade criticamente. É o próprio programa que afirma que «a expressão de distintas posições sobre um mesmo tema» é um dos três «mais relevantes critérios» na selecção de textos filosóficos para utilizar nas aulas<sup>93</sup>.

Sou por isso levado a pensar que, dado o amplo espaço de manobra proporcionado pelo programa de filosofia em relação a esta matéria, seria possível, desejável e importante abarcar no futuro outras oposições, porventura mais fundas, no que toca à análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento.

## §7 – David Hume

A teoria empirista do conhecimento de David Hume surge então no contexto que procurámos expor. Sendo tratada na sua dinâmica própria e sopesada no seu valor interno, ela encadeia-se entretanto com a abordagem do racionalismo cartesiano e com a apresentação do idealismo crítico, ou transcendental, de Kant. Mais exactamente: sucede à primeira e precede a segunda.

Encarado do ponto de vista histórico-filosófico, o encadeamento é, de resto, pleno de pertinência, já que tanto como David Hume, por um lado, pretendia basear a ciência «na experiência e na observação e não em especulações gratuitas e quiméricas»<sup>94</sup> – e nessa medida há uma reacção da sua parte em relação às correntes intelectualistas –, também Immanuel Kant, por outro lado, referindo-se ao filósofo escocês, considerava que «o método céptico, em si mesmo, para as questões da razão, *não é satisfatório*, mas *preliminar*; serve para lhe despertar a cautela e indicar-lhe os meios sólidos que possam assegurar-lhe a legítima posse.»<sup>95</sup>.

---

<sup>93</sup> *Programa*, p. 17.

<sup>94</sup> Jose Ferrater Mora, *Diccionario de Filosofia*, I, Buenos Aires, Sudamericana, 1971, p. 879.

<sup>95</sup> Immanuel Kant, *CRP*, Doutrina Transcendental do Método, A 769-797, p. 615.

A este respeito, é sempre necessário, tanto no plano científico como em termos pedagógicos, ter o cuidado de estabelecer um encadeamento, sim, mas um encadeamento que se apoie na compreensão e na apreensão da lógica genuína e específica de cada filósofo. O perigo de tratar um filósofo como um mero pretexto para chegar a outro, supostamente a sua verdadeira conclusão, é aqui real. Aliás, não é uma perspectiva que se possa dizer que está por completo ausente da estrutura dos manuais, que tendem muitas vezes a apresentar o projecto crítico de Kant como uma mera adjunção externa de «racionalismo», de uma parte, e de «empirismo», de outra parte. Com tal procedimento, acaba por se matar o núcleo vivo do pensamento de um autor, acaba por se secar a corrente viva do seu pensamento.

Enquanto estagiário de filosofia, as exigências de apresentação da teoria do conhecimento em David Hume organizaram-se então, complementar e articuladamente, em torno de três núcleos principais: a questão do ser, o problema da mente e o tema da causalidade.

#### **a) O ser**

No que respeita à doutrina do ser, o facto de o conhecimento teórico, para Hume, não consistir propriamente numa apreensão cognoscitiva da realidade objectiva, não implica que na sua filosofia se assista ao despedimento de uma confrontação com o estatuto do ser.

É verdade que o conhecimento teórico, em David Hume, não assegura nenhuma base firme para a condução da vida prática. Ela precisa de vir de outro lado. Quando nos diz que «o costume (...) é o grande guia da vida humana» e que «unicamente este princípio nos torna útil a experiência e nos faz esperar, para o futuro, uma série de eventos semelhantes àqueles que apareceram no passado»<sup>96</sup>, Hume está precisamente a assentar a *fé*, ou a *crença*, provindas do costume, como fonte de garantia da eficácia e do êxito das acções humanas. Quando – no quadro da investigação a que procede do

---

<sup>96</sup> David Hume, *Investigação sobre o entendimento humano*, V, I, 36., trad. Artur Morão, Lisboa, Edições 70, 1989 (doravante: *Investigação*), p. 49.

alcance e dos limites da razão – opõe a «argumentação rigorosa e justa», a «verdadeira metafísica», a «análise exacta», à «metafísica falsa e adulterada», à «filosofia enganadora», à «filosofia abstrusa», Hume outra coisa não visa, depois das «fadigas» devidas à investigação, que o «vivemos sempre em sossego»<sup>97</sup>. Com efeito, não é um conhecimento do ser – impossível, para David Hume – que é visado, e muito menos, por conseguinte, uma acção nele estribada. Razão, pois, parece ter Michel Malherbe quando assevera que a investigação, em David Hume, «(...) serve imediatamente a prática: ela permite aos homens viver melhor em sociedade, apreciar os seus deveres, saborear as virtudes e as belezas, construir a sua felicidade e a dos outros. Ela responde directamente às exigências da vida, e é isso que lhe dá todo o seu valor.»<sup>98</sup>.

Pronunciando-se, em nome da «natureza humana», David Hume incita deste modo: «Sê um filósofo; mas, no meio de toda a tua filosofia, sê ainda um homem.»<sup>99</sup>. E vincando bem o alcance útil da filosofia, as suas palavras surgem deste modo: «E embora um filósofo possa viver afastado dos negócios, o génio da filosofia, se for cuidadosamente cultivado por vários, deve difundir-se gradualmente por toda a sociedade e conferir uma similar correcção a toda a arte e ofício.»<sup>100</sup>. David Hume não se opõe propriamente aos objectos de investigação próprios daquilo que chama «metafísica abstrusa». O que para Hume é de evitar são os erros e os absurdos em que ela se enreda pelas pretensões que tem de apreender a realidade. Os temas a que a «metafísica abstrusa» se dedica são, de certa maneira, incontornáveis. Eles surgem da natureza humana – e por isso é necessário levar a cabo todo um projecto de investigação e de compreensão dessa mesma natureza humana. Examiná-la, auscultar as suas capacidades, potencialidades e limites, é resgatar o que há de verdadeiro na metafísica, adicionando-lhe a clareza e a verdade.

A perspectiva da natureza humana como estrutura originária é aliás fundamental no projecto filosófico de David Hume. Note-se que a intenção de aplicar à investigação

---

<sup>97</sup> David Hume, *Investigação*, I, 7., p. 19.

<sup>98</sup> «(...) sert immédiatement la pratique: elle permet aux hommes de mieux vivre en société, d'apprécier leurs devoirs, de goûter les vertus et les beautés, de faire leur bonheur et celui d'autrui. Elle répond directement aux exigences de la vie, et c'est ce qui fait toute sa valeur.», Michel Malherbe, *La philosophie empiriste de David Hume*, Paris, Vrin, 2001, p. 36.

<sup>99</sup> David Hume, *Investigação*, I, 4., p. 16.

<sup>100</sup> David Hume, *Investigação*, I, 5., p. 17.

do homem os métodos das ciências naturais (particularmente os da física de Newton) repousa na concepção da natureza humana como um conjunto de princípios e de disposições sem o exame do qual a obscuridade, o erro e o sono dogmático pontificam.

Como trata de lembrar João Paulo Monteiro, sublinhando a influência profunda que o pensamento de Hume teve em Kant: «(...) ao dizer que o conceito de causa deriva também da associação de ideias, é preciso acrescentar que tal não significa uma derivação pura e simples da experiência, mas de uma experiência que por sua vez só foi tornada possível por princípios originais da natureza humana aos quais ela deve muito, sendo que eles a ela nada devem.»<sup>101</sup>. David Hume faz assentar justamente as disposições e as causas dos mecanismos da mente em características próprias da natureza humana.

Mas se é verdade que o conhecimento, em Hume, não se determina enquanto conhecimento do ser, não se segue daí que não haja uma doutrina do ser, uma ontologia, na sua filosofia. O que sucede é que ela é erigida a partir destes princípios.

Atentemos nas três passagens seguintes da *Investigação sobre o entendimento humano*:

– «(...) nada pode estar presente à mente a não ser uma imagem ou percepção, e (...) os sentidos são apenas as entradas por onde as imagens são transportadas, sem conseguirem suscitar uma comunicação imediata entre a mente e o objecto»<sup>102</sup>;

– «A mente nunca tem algo presente a si a não ser as percepções e, possivelmente, não pode obter qualquer experiência da sua conexão com os objectos. Por conseguinte, a suposição de uma tal conexão é desprovida de todo o fundamento no raciocínio.»<sup>103</sup>;

---

<sup>101</sup> João Paulo Monteiro, *Hume e a epistemologia*, Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1984, p. 98. O texto continua deste modo: «Tanto no caso da associação como no do hábito, portanto, encarados como fontes do conceito de causa, estamos perante um lugar de origem que não apenas não pode ser confundido com a experiência, mas além disso é totalmente independente dela, e nem sequer tem nela qualquer origem.», p. 98.

<sup>102</sup> David Hume, *Investigação*, XII, I, 118., p. 145.

<sup>103</sup> David Hume, *Investigação*, XII, I, 119., p. 146.

– «Despojai a matéria de todas as suas qualidades inteligíveis, primárias e secundárias, aniquilai-a de alguma maneira e deixai apenas um certo algo desconhecido, inexplicável, como causa das nossas percepções; uma noção tão imperfeita que nenhum céptico pensará que vale a pena lutar contra ela.»<sup>104</sup>.

Como pela articulação dos três momentos se pode reparar, as percepções que na mente se constituem são produzidas por algo de exterior ao sujeito e transportadas pelos órgãos dos sentidos para essa mesma mente. O que a partir daqui se destaca como tese principal é que esse algo de exterior que actua sobre os sentidos é incógnito («um certo algo desconhecido») e incognoscível. Nega-se de seguida qualquer possibilidade de vínculo, de «conexão», de comensurabilidade, de «comunicação imediata», entre a objectividade material e as ideias.

Note-se que os órgãos dos sentidos, sendo canais de comunicação («transportam» as imagens) e de acesso ao mundo, não permitem, ao mesmo tempo, a «comunicação imediata» entre o mundo material e o mundo das ideias, entre «a mente e o objecto». Está cortada, pois, a possibilidade de se dar qualquer tipo de relação de determinação entre o «objecto» exterior e a «percepção» (ou «imagem»)<sup>105</sup>.

Temos assim em David Hume, efectivamente, um estatuto para o ser: é algo de exterior ao sujeito, que afecta os sentidos e que produz as percepções e as imagens que a mente acolhe e recolhe, que possibilita por isso mesmo a experiência – mas que permanece desconhecido quanto ao seu teor objectivo e inacessível ao conhecimento. É nesse sentido que a existência é já constituída no plano subjectivo, na mente: «(...) as existências, por nós consideradas ao dizermos *esta casa* e *aquela árvore*, são unicamente percepções na mente (...)»<sup>106</sup>. O agnosticismo<sup>107</sup> de David Hume arranca precisamente desta articulação.

---

<sup>104</sup> David Hume, *Investigação*, XII, I, 123., p. 148.

<sup>105</sup> É porventura tendo em conta um enraizamento deste tipo por banda do positivismo que Armando Castro é levado a considerar que para o positivismo a objectividade não existe. Cf. Armando Castro, *Teoria do conhecimento científico*, Lisboa, Instituto Piaget, 2001, p. 57.

<sup>106</sup> David Hume, *Investigação*, XII, I, 118., pp. 145-146.

<sup>107</sup> Agnosticismo não tem aqui um cunho religioso, mas antes onto-gnosiológico. É uma doutrina que nega a possibilidade de conhecer a realidade (ainda que, de uma forma ou de outra, lhe reconheça uma presença exterior ao sujeito), de se avançar no conhecimento para além dos fenómenos. Referindo-se

A exposição e explicação do ser objectivo, em David Hume, como algo de incógnito, de incognoscível e que produz percepções na mente humana – eis um dos grandes desafios que tem pela frente o professor de filosofia do 11º ano de escolaridade.

## **b) A mente**

No que se refere ao tema da mente em David Hume, o professor de filosofia do 11º ano lida com três aspectos do problema: a fonte do conhecimento, os conteúdos da mente e os tipos de conhecimento.

No seguimento do que vimos em relação à doutrina do ser, a fonte do conhecimento para Hume é, sem qualquer espaço para equívocos ou tergiversações, a sensibilidade, ou seja, o conjunto dos órgãos dos sentidos que é portador da capacidade de acolher percepções (modificações internas do sujeito). David Hume é bem taxativo a este respeito: «(...) todos os materiais do pensamento são derivados da sensibilidade (...)»<sup>108</sup>. Campo de possibilitação da constituição da experiência, por aqui se enraíza o seu empirismo, sinal também da pertença de David Hume ao *scottish enlightenment* e à frontal e aberta rejeição, por parte do movimento, de qualquer autoridade exterior à razão. Razão que é tribunal – e que a si mesma se examina na barra crítica que criou. Razão que por isso analisa as suas potencialidades e os seus limites, e que – contra a religião, a superstição ou a «metafísica abstrusa» – confina a possibilidade de conhecer ao domínio da experiência.

Entretanto, após ter recebido as percepções transportadas a partir das portas de entrada chamadas sentidos, quais são então os conteúdos presentes na mente humana?

---

exactamente à questão da incognoscibilidade da realidade objectiva em David Hume, é dessa precisão que Artur Morão nos dá notícia: «Tal é a conclusão céptica, ou melhor, agnóstica, a que chega Hume.», Artur Morão, «Advertência do tradutor», in *Investigação*, p. 10.

<sup>108</sup> David Hume, *Investigação*, II, 13., p. 25.

«Todas as percepções da mente humana resolvem-se elas mesmas em duas classes distintas, às quais chamarei impressões e ideias»<sup>109</sup>.

Por sua vez, adianta David Hume, tanto as impressões como as ideias podem ser simples (se não for possível separá-las) ou complexas (se puderem ser decompostas em partes [*distinguished into parts*])<sup>110</sup>.

Mas estas duas classes de percepções presentes na mente humana, as impressões e as ideias, não vivem num regime de mera co-existência, contígua ou justaposta. Elas encontram-se envolvidas num processo, relacionam-se. Mais exactamente, há uma relação de determinação entre ambas. O vínculo que Hume impedira antes que fosse estabelecido entre o plano do «objecto» exterior e o plano da «mente humana» é agora transferido para o interior desta, e aí vê reconhecido e consagrado o direito de cidade.

Para David Hume não há, por conseguinte, uma diferença de *natureza* entre as impressões e as ideias, mas sim uma inessencial diferença de *grau*. Com efeito, «a primeira circunstância que me salta à vista é a grande semelhança [*the great resemblance*] entre as nossas impressões e as nossas ideias, em todos os aspectos excepto no grau da sua força e vivacidade»<sup>111</sup>.

As impressões são mais vivas, mais intensas e mais fortes do que as ideias, que são «impressões menos intensas»<sup>112</sup>. Inclusivamente, «o mais vivo pensamento é ainda inferior à mais baça sensação.»<sup>113</sup>.

Contra o inatismo das ideias, as impressões são assim o primordial, o original, a base de partida, e as ideias são um seu derivado – são uma «cópia»<sup>114</sup>. As ideias, na

---

<sup>109</sup> «All the perceptions of the human mind resolve themselves into two distinct kinds, which I shall call IMPRESSIONS and IDEAS.», David Hume, *A treatise of human nature*, I, I, I, Oxford, New York, Clarendon Press, Oxford University Press, 1978 (doravante: *Treatise*), p. 1.

<sup>110</sup> David Hume, *Treatise*, I, I, I, p. 2.

<sup>111</sup> «The first circumstance, that strikes my eye, is the great resemblance betwixt our impressions and ideas in every other particular, except their degree of force and vivacity.», David Hume, *Treatise*, I, I, I, p. 2.

<sup>112</sup> Cf. David Hume, *Investigação*, II, 12., p. 24, e David Hume, *Treatise*, I, I, I, pp. 1-7.

<sup>113</sup> David Hume, *Investigação*, II, 11., p. 23.

realidade, são destituídas de um poder autónomo e imanente, segundo o qual, ao produzirem-se por si mesmas, produziriam também consigo o próprio mundo. As ideias são *representações* das impressões, são determinadas pelas impressões. Na sua dinâmica, é esta a articulação que subsiste: «As ideias são precedidas de outras percepções mais vivas, das quais são derivadas e as quais representam.»<sup>115</sup>

O desenrolar de todo este processo de precedência, derivação e representação, de toda esta relação de determinação, dá-se por inteiro *no interior da mente*. O «objecto» exterior que David Hume considera como necessário (embora incógnito e incognoscível) para produzir a percepção que a mente recebe é, de pronto, por inalcançável, evacuado da consideração. É a partir do percepto da mente – a partir dele, e sempre *no seu âmbito* –, é a partir da «imagem», da impressão – a partir delas, e sempre *nos seus limites* –, que labora todo o jogo dinâmico entre determinante e determinado, original e «cópia», precedente e derivado. Como, a outro nível, entre memória e imaginação. Dado que a determinação do que pode ser conhecido acaba finalmente por ter como sede a mente que acolhe impressões, a imanência da consciência é, por conseguinte, inultrapassável. Não estamos, em todo o caso – registre-se sempre –, perante nenhum imaterialismo *à la* Berkeley, já que David Hume não prescinde de nenhuma forma do afectante material que produz a experiência.

É ainda neste quadro respeitante aos conteúdos da mente que o castigo do inatismo das ideias, em David Hume, se determina e apura. O movimento do pensamento pode efectivamente parecer livre, pode aparentar não depender de nenhuma impressão de base, ou pelo menos dela soltar-se. No entanto, ele encontra-se «realmente confinado a limites muito estreitos», visto que «todo o poder criador da mente nada mais vem a ser do que a faculdade de compor, transpor, aumentar ou diminuir os materiais que nos são fornecidos pelos sentidos e pela experiência.»<sup>116</sup>. O pensamento

---

<sup>114</sup> «(...) para me expressar em linguagem filosófica, todas as nossas ideias, ou percepções mais fracas, são cópias das nossas impressões ou [percepções] mais intensas.», David Hume, *Investigação*, II, 13., p. 25.

<sup>115</sup> «(...) ideas are preceded by other more lively perceptions, from which they are derived, and which they represent.», David Hume, *Treatise*, I, I, I, p. 7.

<sup>116</sup> David Hume, *Investigação*, II, 13., pp. 24-25.



limita-se a configurar e a reconfigurar, através de combinações sortidas, os dados da experiência.

Finalmente, David Hume, na intersecção deste amplexo de problemas, identifica dois tipos de conhecimento possível: as relações de ideias e as questões de facto.

As relações de ideias, segundo Hume, dispensam a inspecção da experiência, são a priori. Têm por objecto exclusivo a matemática («as ciências da Geometria, Álgebra e Aritmética»<sup>117</sup>), ou seja, a *quantidade* e o número. Apenas elas, enquanto proposições analíticas, independentes da experiência, proporcionam verdades certas, necessárias e demonstráveis, de onde a contingência e a contradição são postergadas. «Proposições deste tipo podem descobrir-se pela simples operação do pensamento, sem dependência do que existe em alguma parte do universo. Ainda que nunca tivesse havido um círculo ou um triângulo na natureza, as verdades demonstradas por Euclides conservariam para sempre a sua certeza e evidência.»<sup>118</sup>.

As proposições que assentam nas relações de ideias, sendo absolutamente certas, não disponibilizam, em contrapartida, qualquer informação sobre aquilo que há, não dizem nada acerca da *qualidade* do que há.

Por outro lado, segundo David Hume, as questões de facto dizem alguma coisa sobre o que há, sobre a *qualidade*, mas o carácter necessário que pontuava as relações de ideias não tem nelas lugar. «As questões de facto, que constituem os segundos objectos da razão humana, não são indagadas da mesma maneira, nem a nossa evidência da sua verdade, por maior que seja, é de natureza semelhante à precedente [à das relações de ideias]. O contrário de toda a questão de facto é ainda possível, porque jamais pode implicar uma contradição, e é concebido pela mente com a mesma facilidade e nitidez, como se fosse idêntico à realidade.»<sup>119</sup>. Dependentes da experiência, as questões de facto são contingentes e prováveis.

---

<sup>117</sup> David Hume, *Investigação*, IV, I, 20., p. 31.

<sup>118</sup> David Hume, *Investigação*, IV, I, 20., p. 31.

<sup>119</sup> David Hume, *Investigação*, IV, I, 21., p. 32.

As questões de facto, entretanto, trabalham directamente, a partir da raiz, com a relação entre causa e efeito<sup>120</sup>. Circunstância que nos fará passar ao terceiro e último núcleo de problemas: a causalidade.

### **c) A causalidade**

Alfred Jules Ayer é da opinião de que «nenhum princípio fundamental da filosofia de Hume tem exercido influência maior e mais duradoura do que a sua teoria da causalidade.»<sup>121</sup>.

Pela experiência que colhi no estágio, considero que essa influência é visível e que se faz sentir nos alunos, logo que conseguem captar o cerne da questão. Entendo por isso que, a par da doutrina do ser, o princípio da causalidade em David Hume é um dos maiores desafios que o professor de filosofia do 11º ano tem pela frente.

A causalidade, em David Hume, liga-se ao problema da inferência indutiva, mais propriamente ao da sua legitimidade e ao do seu fundamento.

Hume rejeita qualquer pretensão de fundar a causalidade tanto na objectividade material, como na razão, através da análise lógico-demonstrativa.

No quadro de um ser incógnito e incognoscível, não pode haver nada nos «objectos» exteriores produtores das percepções, em si mesmos considerados, que nos permita atestar, pela experiência, uma relação causal entre duas impressões que se sucedem. Nada nos indica, nos «objectos» mesmos, que uma coisa seja a causa da outra. O possível vínculo objectivo que entre uma coisa que sucede a outra pudesse subsistir e apoiar uma inferência – é de pronto negado por Hume: «Não há nada em nenhum

---

<sup>120</sup> «Todos os raciocínios relativos à questão de facto parecem fundar-se na relação de Causa e Efeito.», David Hume, *Investigação*, IV, I, 22., p. 32.

<sup>121</sup> Alfred Jules Ayer, *Hume*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1981, p. 111.

objecto, considerado em si mesmo, que nos possa fornecer uma razão para tirar uma conclusão para além dele.»<sup>122</sup>.

Ademais, nos termos da sua gnosiologia empirista, Hume não deixa de atribuir ao imediato constatável numa experiência um estatuto de *discreto*<sup>123</sup>. O que verdadeiramente se oferece numa experiência são *discretos* contíguos ou que se sucedem numa torrente, mas nunca um *vínculo*, jamais uma ligação causal. É por isso mesmo que, segundo Hume, «aprendemos pela experiência apenas a frequente *conjunção* dos objectos, sem alguma vez conseguirmos compreender algo como a *conexão* entre eles.»<sup>124</sup>. A atribuição de uma conexão ao que na realidade é apenas uma conjunção não é mais, para Hume, do que uma operação metodológica indevida que projecta nos objectos uma propriedade que efectivamente não lhes pertence.

Mas se as relações de causalidade não possuem um fundamento material objectivo, a verdade é que, para David Hume, elas também não têm um fundamento racional. Esse é um ponto que permanece bem sublinhado: «A razão nunca nos pode mostrar a conexão de um objecto com outro, mesmo que ajudada pela experiência e pela observação da sua constante conjunção em todas as instâncias passadas.»<sup>125</sup>.

A experiência passada apenas se mostra apta a fornecer informações adequadas dos objectos que a ela se reportam. Objectos, aliás, que já não podem mais ser atestáveis pela experiência presente. Assim, da circunstância de que um evento seja imediatamente precedido de um outro, não se segue (lógica e necessariamente) que o primeiro seja a causa e o segundo o efeito. Mesmo que a repetição dessa sequência se tenha verificado sempre no passado, não é permitida aqui a inferência da existência de um a partir da existência do outro. «A razão nunca pode persuadir-nos de que a existência de qualquer

---

<sup>122</sup> «(...) there is nothing in any object, consider'd in itself, which can afford us a reason for drawing a conclusion beyond it», David Hume, *Treatise*, I, III, XII, p. 139.

<sup>123</sup> «(...) em toda a natureza, não aparece um único exemplo de conexão, que por nós seja concebível. Todos os eventos parecem inteiramente soltos e separados.», David Hume, *Investigação*, VII, I, 58., p. 74.

<sup>124</sup> David Hume, *Investigação*, VII, I, 54., p. 71.

<sup>125</sup> «Reason can never show us the connexion of one object with another, tho' aided by experience, and the observation of their constant conjunction in all past instances.», David Hume, *Treatise*, I, III, VI, p. 92.

objecto implica a de outro»<sup>126</sup>. Para Hume, considerar que *depois de* é o mesmo que *consequência de* é incorrer num erro lógico.

Qual é então o princípio que rege a inferência?

«Este princípio é o costume ou hábito, pois onde quer que a repetição de qualquer acto ou operação particular manifeste uma propensão para renovar o mesmo acto ou operação, sem ser impulsionado por raciocínio ou processo algum do entendimento, dizemos sempre que essa propensão é o efeito do *costume*. [...] Por conseguinte, todas as inferências a partir da experiência são efeitos do costume, não do raciocínio.»<sup>127</sup>.

Como já assinalámos, o costume em David Hume ocupa um lugar central no seu pensamento. O costume é a medida e o guia da vida humana. O costume tem o poder de juntar e de associar ideias simples, de fazer derivações da experiência. Porém, por mais forte e poderoso que seja, o costume nunca poderá transformar em conhecimento autêntico, em *saber* estrito, as expectativas de que tornem a verificar-se no presente e no futuro as regularidades que fomos testemunhando ao longo do tempo nas sequências de acontecimentos. Por aqui se ergue a impossibilidade de fundamentar a necessidade e a universalidade, características da ciência. Por aqui se ergue o final cepticismo de David Hume.

## §8 – Nótula sobre o dogmatismo

O programa de filosofia inclui um conjunto de pares de conceitos que devem ser trabalhados ao longo do 10º e do 11º anos. Entre eles figura o par dogmático/crítico<sup>128</sup>.

---

<sup>126</sup> «Reason can never satisfy us that the existence of any one object does ever imply that of another», David Hume, *Treatise*, I, III, VII, p. 97.

<sup>127</sup> David Hume, *Investigação*, V, I, 36., pp. 47-48. Como também se lê no *Treatise*, a propósito da inferência: «assim, quando passamos da impressão de um [objecto] para a ideia ou crença de um outro, nós não somos determinados pela razão, mas pelo costume (...)». «so that when we pass from the impression of one to the idea or belief of another, we are not determin'd by reason, but by costum (...)», I, III, VII, p. 97.

<sup>128</sup> *Programa*, p. 15.

Como é óbvio, os dois conceitos são tratados de uma forma mais detalhada durante a leccionação das teorias explicativas do conhecimento. Creio que, por este motivo, há uma breve reflexão que merece a pena ser feita.

Apercebi-me de que a concepção de *dogmatismo* que é assumida pelo programa e pelo manual com que trabalhei – mas que se encontra igualmente presente na maioria dos manuais que consultei – é exactamente a de Kant. No entanto, ela é empregada não como se fosse a posição de Kant sobre o dogmatismo, mas como algo evidente por si mesmo, sem necessidade de exame crítico ou de apropriação filosófica. É nessa medida que, para o programa em primeiro lugar, e para os manuais logo a seguir, todo e qualquer ponto de vista que assuma que é possível conhecer a realidade – e não apenas os fenómenos – é cunhado de dogmático. Parece-me um erro assumir esta forma de encarar o problema como indiscutível e intransponível.

Kant, com efeito, ergue uma muralha da China entre os fenómenos e as coisas em si. Considera que ir além da experiência é dogmatismo. Na leccionação, importa expor com rigor e com profundidade esta perspectiva, *identificando-a como kantiana* – e não tomando-a como uma evidência pronta a utilizar. Importa trabalhar, criticamente, todo o seu potencial – e não tomá-la como um dogma fechado e inultrapassável. De resto, dogmatismo tem inclusivamente várias acepções filosóficas – e não apenas a kantiana. Para ficarmos somente pelo idealismo clássico alemão, em Fichte é sinónimo de «materialismo», de sustentar que a consciência é determinada pela matéria; e em Hegel é entendido como procedimento de absolutização do imediato, do positivo, incorrendo-se desse modo numa postura «metafísica», anti-dialéctica.

Pretender que as filosofias que defendem a possibilidade de conhecer a realidade são dogmáticas é um erro. Essa é a posição de Kant sobre a matéria, não é *a* posição sobre a matéria. Aliás, é curioso que a este propósito o tão apregoado espírito crítico seja desde logo cancelado, passando a imperar o «dogmatismo» do criticismo.

Para além do mais, o interessante a registar aqui é a própria circunstância de Kant, com a «doutrina da sensibilidade», ter escancarado as portas a uma consideração activa do reflexo, ou seja, ter oferecido instrumentos teóricos às correntes filosóficas que consideram que é possível conhecer a realidade.

Para o materialismo do século XX, por exemplo, o reflexo de um sistema material é sempre feito na *forma* de outro sistema material. O objectivo reflecte-se nas

*formas* do subjectivo. Não há uma interdição de princípio entre os dois – antes pelo contrário. Na verdade, o reflexo da realidade, activo e não passivo, não é uma cópia, mas mais uma tradução. Tomadas aqui em jeito de metáfora, as palavras de um consagrado poeta português ajudam a clarificar a questão: «[a tradução] é uma obra de autor, embora em segunda mão. Há sempre qualquer coisa que na realidade não é traduzível. Um texto traduzido não terá todas as nuances do texto original, mas este está suficientemente espelhado para que possa ser reconhecido.»<sup>129</sup>.

Apresentar, nos programas e nos manuais, a concepção kantiana de dogmatismo como *a* concepção sobre o problema do conhecimento, assumindo-a de forma difusa e não declarada, é pois um mau serviço prestado aos alunos. É um mau serviço, inclusivamente, prestado ao próprio Kant, que vê convertida em dogma a sua própria filosofia crítica.

Até aqui, procurei situar a teoria do conhecimento no programa de filosofia, que foi o grande enquadramento do meu trabalho de estagiário. Procurei também fazê-lo a partir da própria filosofia, já que foi nesse registo que considerei mais adequado apropriar-me dele. Estas reflexões precisam agora de ser perspectivadas à luz da prática lectiva e do processo de ensino/aprendizagem.

## **Segunda Secção**

### **A prática lectiva, a didáctica e a pedagogia.**

#### **§9 – A escola**

O programa de filosofia não é vertido directamente, sem qualquer tipo de mediação, para uma turma-receptáculo. Na verdade, a realidade social em que a escola

---

<sup>129</sup> Vasco Graça Moura, Entrevista de José Carlos Vasconcelos e Maria Leonor Nunes, *Jornal de Letras*, Ano XXXII, nº 1089, 27 de Junho-10 de Julho, 2012, p. 14.

se inscreve e de que é parte, assim como a própria autonomia da escola, começam desde logo por formar um terreno de mediação do programa. A escola, podemos dizer, concretiza o geral, particulariza-o. O geral não existe nem se implementa directamente, enquanto tal. Ele é filtrado, assimilado e, num certo sentido, transformado pela complexidade da organização escolar.

Walo Hutmacher, por exemplo, não deixa mesmo de atribuir uma dignidade própria ao ponto intermédio (entre as grandes directivas ministeriais e o contexto de sala de aula) que constitui o estabelecimento escolar. Do ponto de vista de Hutmacher, todos os agentes que operam no campo do ensino movem-se e relacionam-se justamente num contexto específico criado pela organização escolar<sup>130</sup>. Este clima social, esta rede organizativa e relacional, não podem, de nenhuma sorte, ver-se postergados da consideração. Sem levá-los em linha de conta, não se compreende verdadeiramente a autonomia que um outro mediador, o professor, vai também exercer. A autonomia da escola cria-lhe o clima onde verdadeiramente ele vai respirar e do qual se vai alimentar.

Espaço de descentralização, de mediação e de construção, a escola é, por excelência, um organismo vivo onde a definição e a implementação de um projecto educativo ganham corpo e efectividade. De mera executora de orientações de cúpula, a escola passa a ser um centro de autonomia, capaz de assumir escolhas e de tomar decisões. A esse nível, a escola, além de gerir, como que «cria» também um programa e um currículo.

Aliás, não deixa de ser para este aspecto do problema que aponta uma aguda observação de Maria do Céu Roldão: «É este o sentido da autonomia da escola – gerir autonomamente o trabalho que realiza e pelo qual responde socialmente: a promoção das aprendizagens curriculares. Gestão essa que requer iniciativa e responsabilização, bem como a capacidade – e o poder – de avaliar e reformular.»<sup>131</sup>.

---

<sup>130</sup> Walo Hutmacher, «A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento», in *As organizações escolares em análise*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992, pp. 47-76.

<sup>131</sup> Maria do Céu Roldão, *Estratégias de Ensino*, Lisboa, Fundação Manuel Leão, 2009, pp. 37 e 38.

Quando fala da organização escolar como um «ecossistema», no qual funcionam e se relacionam os «indivíduos», os «subsistemas» e a própria «organização»<sup>132</sup>, é também a realidade da autonomia da escola, na complexidade que nela pulsa, que Philippe Perrenoud procura destacar. Como procura destacar, no mesmo movimento, o contexto que marca a acção dos actores e que desenha o quadro em que tomam as suas decisões.

Sinalizada a importância que atribuo à organização escolar e ao quadro social a que pertence<sup>133</sup>, passo agora a uma caracterização sumária da Escola Básica 2/3 Secundária Dr. Azevedo Neves.

Pertencente à freguesia da Damaia, na zona oeste do concelho da Amadora, a escola está inserida num meio suburbano, apenas a 10 kms do centro de Lisboa. A população da freguesia apresenta uma elevada taxa de concentração e ascende a perto de 21000 habitantes, dos quais 4798 se encontram em idade escolar e pré-escolar<sup>134</sup>. Para dar resposta a este contexto, a Damaia possui três agrupamentos de escolas (entre os quais, o Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves), contando no total com dez escolas distribuídas pelos três agrupamentos<sup>135</sup>.

Em termos sócio-culturais e sócio-económicos, a Damaia desdobra-se entre uma malha urbana edificada por volta dos anos 60 do século XX para servir a área industrial envolvente, hoje habitada por reformados de baixos rendimentos e trabalhadores de

---

<sup>132</sup> Philippe Perrenoud, «A organização, a eficácia e a mudança, realidades construídas pelos actores», in Philippe Perrenoud, Monica Gather Thurler, *A escola e a mudança*, Lisboa, Escolar Editora, 1994 (doravante: *A escola e a mudança*), pp. 143 e 144.

<sup>133</sup> Limito-me aqui, tão-somente, a sinalizar e a identificar uma questão que me parece importante para a prática lectiva de qualquer professor – e que me foi sugerida pelo próprio estágio. No âmbito deste relatório, não teria no entanto cabimento desenvolver e aprofundar a abordagem dos problemas e das consequências com ela relacionados.

Em todo o caso, para uma visão mais ampla, mais completa e mais detalhada deste conjunto de problemas, cf., por exemplo, António Nóvoa, «Para uma análise das instituições escolares», in *As organizações escolares em análise*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992, pp. 13-43; Rui Canário, *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*, Porto, Porto Editora, 2005, pp. 92-97; mas também Artigo 46º, *Lei de Bases do Sistema Educativo – versão nova consolidada – 30/08/2005, Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto*, onde se pode ler que «serão adoptadas orgânicas e formas de descentralização e desconcentração dos serviços», sem entretanto deixar de «garantir a necessária eficácia e unidade de acção.».

<sup>134</sup> Cf. <http://www.jf-damaia.pt/Default.aspx?Module=ArtigoForm&ID=19#> e <http://www.jf-damaia.pt/Default.aspx?Module=ArtigoForm&ID=52#>.

<sup>135</sup> Cf. <http://educa.cm-amadora.pt/>.



recursos médios/baixos, e quatro bairros degradados: a Cova da Moura, a Estrela de África, a Estrada Militar e o Bairro 6 de Maio. Entre estas duas realidades começa a germinar uma nova zona que cresce em torno da EB 2/3 Sec. Dr. Azevedo Neves, caracterizada por novas acessibilidades, equipamentos urbanos de lazer e novas habitações, principalmente destinadas a camadas sociais de maiores recursos, como quadros e técnicos.

A Damaia apresenta um rosto multicultural, bem presente, de resto, em todas as escolas da freguesia.

A EB 2/3 Sec. Dr. Azevedo Neves, sede do Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves, tem alunos entre o 2º ciclo do ensino básico e os cursos para adultos das seguintes nacionalidades: angolana, brasileira, cabo-verdiana, chinesa, guineense, moldava, paquistanesa, portuguesa, romena, russa e ucraniana<sup>136</sup>. Em número de alunos, há uma predominância das nacionalidades do continente africano (cerca de 80% do total). Em termos sócio-económicos, predominam os alunos de famílias com baixos rendimentos e dificuldades sociais de várias ordens (habitação, emprego, contratos de trabalho, vistos, etc.). No ano de 2010, frequentavam a escola, no total, 816 alunos, distribuídos por 44 turmas. No que toca ao corpo docente, havia na altura 81 professores contratados e 94 professores do quadro. A escola conta também com um Serviço de Psicologia e Orientação, onde trabalham uma psicóloga, uma animadora sócio-cultural, uma animadora/psicóloga clínica, uma mediadora e uma técnica de serviço social.

A escola tem o estatuto de Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), circunstância que, nos termos previstos na lei, a vincula à prossecução de cinco objectivos gerais: «melhorar a qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos; combater o abandono escolar precoce e o absentismo; criar condições para a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida activa; promover a articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo; constituir-se como recurso de

---

<sup>136</sup> Cf. [http://www.esec-dr-azevedo-neves.rcts.pt/1\\_caracterizacao.html](http://www.esec-dr-azevedo-neves.rcts.pt/1_caracterizacao.html). A escola não faz aqui menção à nacionalidade paquistanesa. No entanto, em 2010, no quadro do estágio, de uma das minhas turmas do 10º ano fazia parte, efectivamente, uma aluna paquistanesa.

desenvolvimento comunitário (qualificação de adultos, reconhecimento e certificação de competências, animação cultural, etc.)»<sup>137</sup>.

No exercício da autonomia conferida pelo estatuto TEIP, a Escola EB 2/3 Sec. Dr. Azevedo Neves elaborou, entre outros, os seguintes objectivos/prioridades:

- 1 - Integração na escola;
- 2 - Luta contra o absentismo e abandono escolar;
- 3 - Desenvolvimento de competências básicas;
- 4 - Desenvolvimento de competências e qualificação adequada à integração no mundo do trabalho;
- 5 - Desenvolvimento de competências e saberes de forma a possibilitar o prosseguimento de estudos nas diferentes áreas.

É nessa medida que a escola disponibiliza uma oferta educativa muito alargada e diversificada, apostando tanto na opção do prosseguimento de estudos, como em cursos profissionais, formações modulares, cursos de educação e formação, ofertas educativas para adultos, alfabetização ou cursos de Português para estrangeiros. A escola tem também em funcionamento um Centro Novas Oportunidades. Esta aposta na diversificação de ofertas educativas tem como núcleo o objectivo de construir o que o seu projecto educativo designa de «a escola do século XXI»<sup>138</sup>, ou seja, uma escola virada para o futuro: multicultural, universalista, integradora. E isto porque «a diversidade cultural não pode ser hoje considerada uma mera curiosidade, pois ela é um facto presente na nossa sociedade e nas nossas escolas. Olhar este dado como um facto e não como um problema é a tarefa de uma escola que se pretende transformativa, em que sejam criadas novas estratégias inclusivas e indutoras de uma verdadeira educação para a cidadania e para a participação democrática. Olhar o outro na perspectiva do outro,

---

<sup>137</sup> <http://www.dgide.min-edu.pt/teip/index.php?s=directorio&pid=18&ppid=13>.

<sup>138</sup> «Viver o presente, construir o futuro (Uma escola do século XXI)», *Projecto educativo do Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves, Quadriénio 2009/2010-2012/2013*, in [http://www.esec-dr-azevedo-neves.rcts.pt/pdf/projecto\\_educativo.pdf](http://www.esec-dr-azevedo-neves.rcts.pt/pdf/projecto_educativo.pdf) (doravante: *Projecto educativo AEDAN*), pp. 2 e 5.

evitar a formação de preconceitos e estar aberto à diversidade são as formas propostas para construir o futuro que se perspectiva intercultural.»<sup>139</sup>.

O espaço que uma escola ocupa, a organização desse (e nesse) espaço, os recursos disponíveis, são elementos fundamentais na efectivação de qualquer projecto educativo. No plano das infra-estruturas, a EB 2/3 Sec. Dr. Azevedo Neves de 2012 é uma realidade distinta da escola de 2010. A de 2012 é uma escola moderna, apetrechada com novos materiais nos laboratórios, com campos de jogos remodelados e com recursos informáticos em todas as salas de aula. A este nível, a escola encontra-se em 2012 mais preparada para cumprir os seus objectivos do que há dois anos. Em 2010, ano a que se reporta o relatório, a EB 2/3 Sec. Dr. Azevedo Neves estava a passar por profundas obras de remodelação no quadro das intervenções da Parque Escolar.

A escola era então constituída por quatro pavilhões em alvenaria, ocupando um espaço físico amplo e com grande capacidade de expansão. Desde os pavilhões, ao campo de jogos, passando pelos jardins, tudo se encontrava em remodelação. Por esse motivo, funcionavam a par dos pavilhões alguns monoblocos de substituição dos edifícios que se encontravam sob intervenção. Assim aconteceu com a direcção da escola, com a secretaria e com a biblioteca. Em todo o caso, a escola continuou com o campo de jogos, com o ginásio, com as salas de convívio, com os auditórios, com os jardins, com o bar e com o refeitório em funcionamento.

Para completar esta breve caracterização da EB 2/3 Sec. Dr. Azevedo Neves vale a pena referir ainda que, para além de um Projecto Educativo, a escola possui também um Plano Anual de Actividades referente a todo o Agrupamento que integra actividades curriculares e extra-curriculares, contribuindo a filosofia para os dois tipos de actividades com exposições, debates e visitas de estudo (iniciativas, aliás, que apresentam ligações com o programa da disciplina). A escola tem projecto pedagógico (projecto ambiente, projecto biologia, projecto tecnológico e multimédia), regulamento interno, desporto escolar e uma significativa plêiade de actividades de complemento curricular organizadas em núcleos: solidariedade, primeiros socorros, geografia, arqueologia, xadrez, judo, montanhismo, atletismo e apoio social. A escola utiliza uma plataforma moodle e possui uma página web com recursos educativos disponíveis e

---

<sup>139</sup> *Projecto educativo AEDAN*, p.4.

ligações a sites científicos e pedagógicos. Para além de uma biblioteca e mediateca centrais, alguns dos núcleos e dos departamentos (como é o caso de filosofia) têm também um espólio bibliográfico próprio.

Com maior ou menor grau de consciência, é exactamente no ambiente proporcionado pelas escolhas que a escola fez no exercício da sua autonomia que o professor se apropria verdadeiramente do programa, o operacionaliza e, nele respaldado, elabora as estratégias de organização da aprendizagem. O professor é um mediador num contexto mais alargado de mediações. A autonomia da escola fornece-lhe o quadro de complexidade em que ele é chamado a intervir.

Esboçado o quadro geral da escola, passemos agora à descrição das características essenciais da turma 11º 1, sobretudo no que diz respeito ao seu envolvimento no trabalho escolar.

## **§10 – A turma**

Vale a pena começar por sublinhar que o conhecimento profundo das turmas é, a meu ver, um elemento decisivo para concretizar adequadamente o trabalho de professor. Nos planos afectivo e cognitivo, o conhecimento das individualidades que compõem as turmas, e do sistema de relações em que actuam, revela-se da maior importância. Ter um bom conhecimento da turma será mesmo, porventura, um solo firme e indispensável para um correcto exercício do ensinar, pelo que um contacto mais regular e continuado com a actividade lectiva no âmbito do mestrado (um ano lectivo inteiro, por exemplo) seria, com certeza, muito proveitoso e benéfico para efeitos de prática profissional.

O trabalho de conhecimento da especificidade das turmas é um processo, e não um acto único. Ele precisa de se desenvolver de forma regular, continuada e sistemática, adquirir profundidade, extensão e densidade. Interessa que, no quadro de cada turma, as especificidades dos alunos sejam, tanto quanto possível, tidas em conta na preparação das aulas e na estruturação de um ano lectivo, sem no entanto desistir de perspectivar os objectivos comuns à turma e os pontos estratégicos a atingir exigidos pelo programa. Sou levado a crer que tal trabalho só se torna possível num âmbito de longo curso.

O conhecimento de uma turma é fundamental, por exemplo, para a construção de uma planificação. Pela sua parte, a construção da planificação, sustentada em tal conhecimento, também contribui para afinar o relacionamento pedagógico com a turma e, por sua vez, para conhecer novos aspectos e novas potencialidades dela.

Todavia, o alcance da questão não se queda ao nível da planificação. O conhecimento do sistema de relações no qual os alunos constroem a sua individualidade tem repercussões na própria maneira de abordar, a um tempo, os alunos e o ensino da filosofia. Se um professor ignorar a personalidade dos alunos e as dinâmicas grupais das turmas, muito provavelmente assumirá uma postura debitativa em lugar de um ensino filosofante da filosofia. De certa forma, é esse o alerta que nos é dado por Fernando Gilot, quando afirma que, «na realidade, impõe-se o ensino da filosofia sempre que, fiel à sua missão, o professor respeita a pessoa do aluno, fugindo de impor verdades que somente o serão, para ele, discípulo, quando a sua própria inteligência as reconhecer como tais.»<sup>140</sup>. É também referindo-se à exigência de conhecer a personalidade dos alunos e a sua motivação como solo em que o professor enraíza a sua prática lectiva e estabelece as suas estratégias de ensino (e não como um vergar-se impotente perante a incontrolável tineta anelante que consagra a ignorância) que Monica Gather Thurler sublinha um dos aspectos que mais sobressaem daquilo a que chama as «escolas eficazes»: «Neste tipo de escolas, os professores levam os alunos a sério, confiam neles, têm em conta as suas necessidades e interesses pessoais, dispõem-se a falar com eles em particular e encorajam-nos a agir de maneira cooperativa e autónoma.»<sup>141</sup>.

Para finalizar esta curta amostra de posições que chamam a atenção para a necessidade de abertura à personalidade dos alunos – expendidas, é certo, a partir de pontos de vista não totalmente coincidentes –, recordemos também as agudas palavras de Francesco de Bartolomeis: «(...) devemos estabelecer as condições para que um processo educativo seja verdadeiramente motivado, isto é, seja movido pelas forças de

---

<sup>140</sup> Fernando Gilot, *Do ensino da Filosofia*, A estruturação do ensino da filosofia, Lisboa, Livros Horizonte, 1976, p. 29.

<sup>141</sup> Monica Gather Thurler, «Levar os professores a uma construção activa da mudança/Para uma nova concepção da gestão da inovação», in *A escola e a mudança*, p. 41.

que o aluno dispõe e tenha como fim uma qualquer importante aquisição para a sua formação pessoal.»<sup>142</sup>.

O contacto com as turmas, no âmbito do estágio na EB 2/3 Sec. Dr. Azevedo Neves, foi o culminar de um processo mais amplo de conhecimento da organização escolar e do meio social que a envolve.

Éramos, no ano lectivo de 2009/2010, quatro estagiários na EB 2/3 Sec. Dr. Azevedo Neves: dois no primeiro ano do mestrado e dois no segundo. Havendo quatro turmas de filosofia nesse ano, o 10º 1, o 10º 2, o 11º 1 e o 11º 2, não me fixei, enquanto estagiário do primeiro ano, em nenhuma das turmas em particular. Dei aulas às quatro, tendo leccionado sempre matérias diferentes. Nunca houve replicação de um ponto do programa de uma turma para outra, o que significa que nunca dei a mesma aula a turmas diferentes. A única sequência que completei foi mesmo, em três aulas com o 11º 1, a da teoria empirista do conhecimento de David Hume.

Num primeiro momento do estágio, antes do contacto com as turmas, os estagiários do primeiro ano tiveram um papel activo na auscultação da organização da escola e da composição do corpo docente. Só numa segunda fase nos inteirámos das características predominantes dos alunos e dos meios sociais e culturais de que provinham.

Num terceiro momento, passámos a um contacto mais directo com o pulsar das turmas em contexto de sala de aula. Assistimos e observámos sete aulas, ora leccionadas pela nossa professora cooperante, Drª. Teresa Ximenez, ora pelos dois estagiários do segundo ano do mestrado (No **anexo A.** pode ser consultado o registo – que serve também de matriz – da primeira aula que observei durante o estágio, leccionada pela Drª. Teresa Ximenez. O registo das aulas observadas auxiliou-me no conhecimento das dinâmicas da turma e do papel do professor, assim como na preparação e na sistematização das estratégias a empreender). Se é verdade que este primeiro contacto com os alunos não substituiu (e não podia substituir) o acto mesmo de leccionar para o qual nos preparávamos, a verdade é que ele constituiu um precioso auxílio no afinamento das estratégias para as aulas que um pouco mais tarde leccionaríamos.

---

<sup>142</sup> Francesco de Bartolomeis, O processo de aprendizagem, as necessidades e os interesses, *Introdução à didáctica da escola activa*, V, Lisboa, Livros Horizonte, 1971, p. 84.

Serviu ainda de elo de mediação e de transição mais suave da condição de não-docente para a condição de docente. Penso que foi enriquecedora e proveitosa a circunstância de ter observado aulas leccionadas por uma professora com bastante experiência acumulada e, ao mesmo tempo, pelos dois colegas do segundo ano do mestrado, mais próximos do nível em que me encontrava, e por isso mesmo com dúvidas, hesitações e interrogações em comum. A situação acabou por ser vantajosa sob três pontos de vista: o conhecimento dos alunos, a compreensão do papel do professor e o fornecimento de pistas para a elaboração de estratégias, recursos e metodologias de trabalho, tendo em conta a reacção das turmas às tarefas propostas. As reuniões de trabalho com a professora cooperante e com os colegas de estágio complementavam depois este rico manancial de exame, reflexão e ensinamentos práticos.

Atendido este processo de conhecimento das turmas, passo agora à caracterização do 11º 1, ao qual leccionei a sequência de três aulas sobre a teoria humeana do conhecimento.

A turma 11º 1 pertencia ao ramo de ciências e tecnologias. Era uma turma heterogénea, com diversos alunos provindos do 10º ano, por um lado, e com outros que se encontravam, por outro lado, a repetir a frequência da disciplina de filosofia para efeitos de melhoria de nota. A turma começou o ano com vinte e dois elementos, mas cedo acabou por ficar reduzida a doze, especialmente devido a transferências para outras turmas e para outros cursos. Também chegaram à turma, igualmente por transferência, duas alunas novas: uma durante o primeiro período e outra logo no início do segundo. Dos doze alunos da turma, dez eram raparigas e dois eram rapazes. As idades estavam compreendidas entre os 15 e os 18 anos.

Por regra (uma regra que pude confirmar no 2º ano do estágio), nesta fase do percurso escolar, as turmas do ramo de ciências e tecnologias são, em geral, mais preparadas e mais maduras, tanto no plano cognitivo como no plano afectivo, do que as turmas de Humanidades. Em comparação com o 11º 2, de humanidades, a turma 11º 1, tirando o caso de três alunas, não apresentava significativas dificuldades cognitivas. Antes pelo contrário: o nível geral era bom.

No entanto, a turma era demasiado passiva, faltavam-lhe hábitos de trabalho (em casa e na sala de aula) e só respondia positivamente às tarefas propostas quando os seus

elementos mais destacados (um rapaz e uma rapariga) se sentiam motivados e influenciavam os seus amigos e amigas. Quando assim sucedia, a aula tornava-se viva e participada e os progressos na aprendizagem por parte dos alunos eram visíveis e muito rápidos. Já no caso de não se verificarem estas condições de motivação, o desinteresse, a falta de concentração e a ausência de participação dos alunos instalavam-se com facilidade e a aula corria o risco de se perder. Nas fases em que a turma estava empenhada em acompanhar as aulas e se revelava participativa, as intervenções dos alunos eram filosoficamente ricas e, para além de denotarem uma compreensão dos assuntos abordados, revelavam do mesmo passo capacidade de crítica, de questionamento e de problematização.

Cabe aqui referir que a falta de hábitos de trabalho em casa não se ficava tanto a dever a qualquer tipo de indolência dos alunos, mas antes, fundamentalmente, a uma ausência de acompanhamento do seu percurso escolar por parte das famílias, assim como a uma falta de suporte cultural nas suas casas. Articulada a esta situação, verificavam-se também algumas dificuldades de interpretação de textos, no essencial devidas à quase total inexistência de leituras fora do âmbito escolar. (No **anexo B**, disponibilizo um curto inquérito que realizei junto dos alunos da turma com o objectivo de colher elementos de caracterização dos seus hábitos de estudo e, indirectamente, do acesso que tinham a meios de cultura).

A turma tinha um bom relacionamento entre si, o que facilitava a realização de actividades em grupo, e mostrava-se cordial e respeitadora na sua relação com os professores. Não havia qualquer espécie de problema disciplinar com a turma 11º 1.

## **§11 – As aulas, os seus objectivos e as estratégias adoptadas**

As três aulas de 90 minutos sobre a teoria humeana do conhecimento que leccionei ao 11º 1 na EB 2/3 Sec. Dr. Azevedo Neves tiveram lugar, respectivamente, nos dias 19, 22 e 26 de Fevereiro de 2010.

Como aponte na primeira secção do relatório, a teoria do conhecimento de David Hume surge no programa no quadro de uma análise comparativa de «duas teorias



explicativas do conhecimento». No manual adoptado na EB 2/3 Sec. Dr. Azevedo Neves<sup>143</sup> – como também referimos na primeira secção –, Hume sucede a Descartes e precede Kant. Os grandes objectivos que se colocam nas aulas sobre David Hume prendem-se assim com uma identificação da diferença de propósitos filosóficos em relação ao racionalismo cartesiano e, do mesmo golpe, com uma entrada no núcleo no qual se perspectiva concretamente o seu cepticismo e o seu agnosticismo.

Como também já deixei mencionado, o professor é confrontado, nessa medida, com a necessidade de abordar três grandes constelações temáticas da filosofia de David Hume: o ser, a mente e a causalidade. Dentro destas constelações, cabe-lhe organizar a dinâmica particular de cada uma e estabelecer as correlações devidas entre elas.

A primeira preocupação que, logo na primeira aula, procurei ter em linha de conta foi perspectivar o tema do empirismo em David Hume na sua sequência histórica, por um lado, e na sequência do programa de filosofia do 11º ano, por outro. Em relação à articulação do tema no contexto do programa de filosofia, tratei de tornar visíveis as conexões que o ligavam, por oposição, à matéria anterior, isto é, ao racionalismo cartesiano. No que toca à vertente histórico-filosófica, curei de integrar David Hume no seu tempo e de proceder a um aclaramento muito sumário dos traços fundamentais do *scottish enlightenment*, movimento ao qual pertenceu e do qual recebeu fortes e decisivas influências. Desenhada esta balizagem, foquei os momentos de crítica e de distanciamento que David Hume, a partir desta adesão de fundo, direccionou às luzes escocesas. Em termos didácticos e pedagógicos, pareceu-me a única forma adequada de entrar na filosofia de David Hume. Entrar directamente na essência dos conceitos por si utilizados seria como que sugerir que os filósofos nascem como os cogumelos depois da chuva, obliterando do horizonte dos alunos todo o trabalho de cultura e de mediação histórica presentes na filosofia de um autor.

O enquadramento histórico de David Hume teve, no fundo, dois propósitos: situá-lo biograficamente e relacionar a sua doutrina com as necessidades e possibilidades da época histórica em que viveu, a qual abrangeu, de resto, uma fase mais ampla do que o seu tempo de vida.

---

<sup>143</sup> Luís Rodrigues, *Filosofia – 11º ano*, pp. 162-213.

O primeiro propósito reveste-se de preocupações básicas de cultura geral, que não podem ser minimamente desatendidas num 11º ano de escolaridade. No que se refere ao segundo propósito, penso que a compreensão dos conteúdos consignados no programa ganha em clareza e em riqueza conceptual se forem perspectivados na sua articulação histórico-social, evitando-se com isso, ao mesmo tempo, ver na história um mero, informe e decaído «acidente» ou «incidente» que não guardaria qualquer espécie de ligação essencial com a filosofia.

Por outro lado, o módulo inicial do programa de filosofia, trabalhado pelos alunos no 10º ano – justamente a resposta à pergunta *Que é a filosofia?* –, apresenta como um dos traços essenciais da filosofia e da actividade filosófica a *historicidade*. Sendo que a concatenação dos vários pontos e momentos do programa deve ser uma preocupação constante da leccionação, interessará, principalmente a este respeito, não deixar de considerar os problemas a esta luz.

Creio que, estabelecido este enquadramento inicial, os alunos se interessaram pela figura histórica de David Hume e que se tornaram receptivos ao que o professor tinha para apresentar.

Nos dois momentos seguintes (os últimos) da primeira aula, trabalhei com os alunos alguns conceitos filosóficos fundamentais, nomeadamente através da leitura colectiva e da análise de excertos da obra *Investigação sobre o entendimento humano*, de David Hume (ver **anexo C. 3**), mas também da sua apresentação, explicitação e aclaramento, assim como da realização de um exercício escrito de consolidação dos conhecimentos adquiridos.

A opção de, numa turma do 11º ano, arrancar o estudo da teoria humeana do conhecimento de alguns conceitos estruturantes (nomeadamente os de *mente*, *percepções*, *impressões*, *ideias*, *sensibilidade* e *experiência*) para a compreensão da sua obra, pareceu-me adequar-se aos objectivos previstos no programa no que respeita à necessidade de analisar comparativamente duas teorias explicativas do conhecimento. Nessa medida, o tratamento e o trabalho desses conceitos afiguraram-se-me decisivos para uma compreensão mais detida, mais rica e mais completa do alcance do empirismo de David Hume. Com o exercício (ele próprio filosófico) de trabalho destes conceitos, tentava estabelecer bases sólidas para as abordagens ulteriores da gnosiologia humeana.

O eixo das minhas preocupações a este nível prendia-se com uma conexão entre as representações vulgares destes conceitos no espírito dos alunos (representações muito marcadas por elementos do senso comum) e o seu teor propriamente filosófico elaborado por Hume. Com isto tentava-se também pôr em marcha e em acção uma das exigências centrais do programa de filosofia: ligar a filosofia a uma base mundana, fazê-la arrancar de um quadro de representações não propriamente reflexivo, pô-la em movimento a partir do familiar. Afinal, a crítica, como já se viu, critica o supostamente conhecido, o familiar. Para isso precisa de partir dele.

Considero que o exercício escrito (ver **anexo C. 4**), iniciado a pares nos últimos 30 minutos da aula de dia 19 de Fevereiro e terminado em casa, se revelou importante, a um tempo, para a consolidação dos temas trabalhados e para a entrada nos conteúdos mais complexos da aula de 22 de Fevereiro: os tipos de conhecimento e o estatuto do real (incógnito e incognoscível) como base para o estudo, na aula de 26 de Fevereiro, do problema da causalidade.

A segunda aula, a 22 de Fevereiro, começou com a leitura das respostas do exercício escrito. A ideia era fazer com que os alunos se obrigassem a uma rememoração da aula passada e a um trabalho de sistematização do que tinham aprendido. Lendo em voz alta o que tinham elaborado, confrontaram os seus raciocínios com os dos colegas (coisa que muito valorizaram) e com isso abriu-se uma oportunidade, num clima de vivacidade e de motivação, para o professor explicitar e aprofundar alguns aspectos ainda insuficientemente compreendidos.

Nesta base, continuei a construir em conjunto com os alunos um conhecimento em progressão, do mais simples para o mais complexo. Dirigi a aula para o seu principal objectivo, que era, nesse dia, duplo: distinguir relações de ideias e questões de facto; e compreender o estatuto do «certo algo desconhecido» que afecta a sensibilidade e produz percepções. Esta última foi, sem dúvida, a tarefa mais desafiante nessa aula, até por que foi também a que mais interesse e perturbação causou aos alunos. As suas intervenções sucederam-se, primeiro manifestando surpresa («Como é possível negar que a mesa do professor está mesmo aí?»), depois percebendo o âmago da questão, ou seja, que não se tratava propriamente de negar que as coisas existem na sua subsistência, mas que é impossível conhecê-las. Por fim, assimilando o essencial do problema,

relacionando os vários momentos de trabalho desde a aula anterior – e mostrando-se inclusivamente entusiasmados com os resultados entretanto alcançados.

Continuei a trabalhar e a aclarar conceitos, desta feita *a priori*, *a posteriori*, *necessidade*, *contingência*, *experiência*, *existência*, *mundo exterior*, *incógnito* e *incognoscível*. Note-se, no entanto, que o trabalho dos conceitos não era uma récita já pronta para os alunos importarem acriticamente, decorarem a seguir e por fim reproduzirem de forma mecânica. Nem sequer era um fim em si mesmo. Tratava-se antes de afinar o pensar, tratava-se de um momento da investigação e de, através dos conceitos, chegar ao cerne do que em causa se encontrava.

Continuei a lançar mão da leitura e da análise dos textos de David Hume (ver **anexo D. 3**), da apresentação e esclarecimento das suas posições, do diálogo e da interpelação aos alunos. Esta interpelação, contudo, não era propriamente um colocar constante de perguntas dirigidas aos alunos, esperando a resposta «boa» e «certa». Era mais uma tentativa de, interpelando-os, construir a aula a partir da interacção com eles. Também nesse sentido, recorria, sempre que possível, a exemplos de universos que lhes eram próximos para fazer a reflexão arrancar e desenvolver-se.

Na aula de 26 de Fevereiro, a última da sequência de três, defrontei-me com outro sério desafio: a apresentação do problema da causalidade. Comecei por recapitular o essencial da aula anterior. Os alunos mais avançados desta vez não se mostraram nem tão receptivos, nem tão entusiasmados. Como se quisessem transmitir ao professor que todo o prazer que tinham sentido com a compreensão dos problemas se tinha extinguido no próprio momento em que a descoberta sobreveio. No entanto, a recapitulação foi útil para os alunos com mais dificuldades e contribuiu para oferecer maior coesão científica à turma.

Continuei o trabalho de exposição da gnosiologia humeana, de análise dos textos com os alunos e de aprofundamento de novos conceitos nucleares: *causa*, *vínculo*, *conexão necessária*, *sucessão*, *hábito*, *costume*, *crença*, *cepticismo*, *agnosticismo*, *certeza*, *incerteza* e *expectativa*. Para tornar mais viva a apresentação do problema da causalidade em David Hume, levei para a aula um rolo fotográfico e expus o modo de funcionamento do cinema: a inexistência de movimento em si mesmo considerado, na tela ou na película, sendo ele, na realidade, obra da persistência retiniana projectada

sobre vinte e quatro fotogramas por segundo. Conjugadamente com os textos (ver **anexo E. 3**), os alunos acabaram por compreender, em geral, o cerne da questão. Como a sua época já não é a do cinema de película, mas sim a do digital, penso que em termos histórico-culturais foi também importante para a turma conhecer, do mesmo passo, o dispositivo que esteve na base das imagens em movimento durante todo o século XX. Afinal, nos termos do programa, a filosofia, enquanto componente da formação geral dos alunos, tem também como uma das suas funções «assegurar o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla e aberta»<sup>144</sup>.

Não se diversificam estratégias apenas por desporto ou porque o programa recomenda. No caso em apreço, a razão que esteve na base desta diversificação de estratégias prendeu-se com a própria diferença no carácter dos conteúdos a problematizar e dos objectivos a atingir<sup>145</sup>. A diversificação de estratégias dirigida aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno não se relaciona tanto, do meu ponto de vista, com situações como esta. Quando é necessário ter em conta as aprendizagens de cada aluno, entram muito mais em jogo os ângulos, os aspectos e os patamares de abordagem dos problemas. Em todas as aulas, de resto, os professores precisam de exercitar esta capacidade (esta flexibilidade táctica) face às diferentes solicitações dos diversos alunos.

O último momento da aula, que foi ao mesmo tempo o fecho da sequência temática sobre David Hume, contou com mais um exercício escrito (ver **anexo F.**). Com este exercício pretendi que os alunos revissem os seus conhecimentos, pusessem em acto os conteúdos assimilados e se avaliassem a si mesmos. O exercício foi-lhes entregue, devidamente corrigido, no final de uma aula posterior, já fora do âmbito da teoria do conhecimento. Disponibilizei-me para tirar dúvidas a quem as apresentasse. Por outro lado, o questionário final (ver **anexo G.**), a que pedi à turma para responder sob anonimato e para me devolver, tinha como finalidade monitorizar o meu trabalho e retirar ilações (o que corrigir, o que melhorar, o que manter) da maneira como os alunos experienciaram as aulas. Serviu-me de referência para as aulas que leccionei ulteriormente ao 11º 1.

---

<sup>144</sup> Programa, p. 4.

<sup>145</sup> Sobre o princípio da diversificação de estratégias, cf. Programa, p. 17.

Tendo presentes o último exercício escrito e o questionário final, considero que os alunos da turma 11º 1, obviamente com diferenças entre si, cumpriram globalmente os seguintes objectivos:

- explicar o que distingue David Hume de Descartes, em termos gnosiológicos;
- explicar a dinâmica de funcionamento da mente no contexto da filosofia de David Hume;
- identificar e explicar, em David Hume, os diferentes tipos de conhecimento;
- explicar o problema da causalidade em David Hume;
- explicar o estatuto do real em David Hume e identificar o cerne do seu cepticismo.

No entanto, os problemas já mencionados relativos à ausência de hábitos de trabalho e de leitura demonstraram ser obstáculos a melhores aprendizagens dos alunos. Obstáculos que são verdadeiros desafios lançados aos professores.

Em relação às aulas e às opções que a respeito delas tomei, gostaria ainda de destacar três aspectos merecedores de reflexão: os textos, a planificação e os roteiros, e a avaliação.

#### **a) Os textos**

No ponto que consagra à questão da diversidade de recursos a utilizar na sala de aula, o programa de filosofia tem as seguintes palavras: «Os textos filosóficos devem constituir os mais importantes materiais para o ensino e a aprendizagem do filosofar.»<sup>146</sup>. Logo a seguir, é avançada a ideia de que, neste marco, a principal e mais decisiva tarefa que ao professor cabe é seleccionar adequadamente esses textos, tendo em conta os alunos a quem se dirige e os objectivos que persegue.

---

<sup>146</sup> *Programa*, p. 17.

A tarefa do professor, porém, não se pode esgotar na selecção dos textos. Não menos decisivo é estabelecer um conjunto de «*orientações para a sua leitura, análise, interpretação e discussão.*»<sup>147</sup>.

As planificações que fiz das aulas tiveram sempre como centro das metodologias e das actividades a desenvolver o trabalho *dos* textos e *com os* textos de David Hume. A opção que tomei foi dinamizar o conhecimento colectivo em construção a partir e através dos textos de Hume.

Os textos, testemunhos vivos e meios de diálogo, têm neles depositados a filosofia e o filosofar. São, ao mesmo tempo, veículos da difusão e da formação cultural. Interpelam, questionam e suscitam, renovando-se sempre, reflexões a empreender.

Por conseguinte, reveste-se, a meu ver, de um carácter decisivo no plano estratégico fazer com que os alunos trabalhem *nos* e *com os* textos filosóficos. É da máxima importância que a reflexão filosófica seja levada a cabo a partir dos textos onde se encontra plasmada e em diálogo com eles. Por desígnios de cultura, por um lado; e por exigências de rigor, por outro lado. O rigor precisa de ser visto como uma necessidade do pensar filosófico, e, a esse nível, a remissão para os textos dos autores e o hábito de filosofar a partir das fontes é uma prática a fomentar logo desde o início.

Os desígnios de cultura aqui presentes revestem-se também eles de um carácter decisivo. O que entra em jogo neste patamar é a função de cidadania que é mister da escola pública, universal e democrática, levar a cabo. Muitos alunos (como acontecia com a turma 11º 1) não encontram, no seu contexto familiar, quaisquer referências a obras da cultura humana. A escola pública, fornecendo e trabalhando os textos dos autores que propõe para estudo, desempenha dessa maneira um inestimável e incontornável papel de agente da democracia cultural a nunca desvalorizar. Por estas

---

<sup>147</sup> *Programa*, p. 17. A advertência termina da seguinte forma: «Sem instruções claras sobre o trabalho a empreender, sem guiões explícitos de actividades, corre-se sempre o risco de introduzir confusão nas tarefas, propiciadora de experiências mal sucedidas e consequente desmotivação.», p. 17.

veredas se pode impedir a promoção de uma divisão social entre os «cultos» e os «incultos», os «escolarizáveis» e os «não-escolarizáveis»<sup>148</sup>.

Surge também aqui um sério desafio a que os professores precisam de dar resposta, no seguimento, aliás, do que caracterizei acima como «obstáculos a melhores aprendizagens dos alunos». É possível destriçar nesta encruzilhada dois tipos de caminho a empreender. Um que, face às dificuldades encontradas, considera inútil insistir no trabalho dos textos, exactamente por ser facilmente constatável que faltam aos alunos hábitos de leitura, em geral. Outro que, partindo dessas dificuldades, não as negando, defende no entanto que é possível e desejável trabalhar a interpretação dos textos, fomentar a leitura e semear a reflexão e o diálogo com os autores. Entendo que é por este último trilho que o professor precisa de se orientar e de se movimentar. No fundo, é este acicate a que não se baixem os braços e a que não se desista de ninguém que Olga Pombo parece ter presente quando, nos seus termos, propõe uma «revalorização da escola»: «Escola exigente, que põe à prova cada um de nós, que nos solicita esforço, que nos leva à superação dos nossos limites, ou seja, que nos educa.»<sup>149</sup>. Como é óbvio, no plural majestático empregado na frase, cabem tanto os alunos como os professores.

Por outro lado, a missão de cultura que o trabalho a partir dos textos carrega também se liga com uma promoção do *novo*. Só se mantém o que se transforma. Ao mesmo tempo, a transformação exerce-se somente sobre um adquirido. É esta lida (dialéctica) com o saber sedimentado por uma tradição que Hegel trata de vincar: «a cultura tem de ter uma matéria e um objecto anterior, sobre o qual trabalha,

---

<sup>148</sup> Quero assinalar aqui que a tendência de, à mínima dificuldade sentida, reencaminhar (ou pelo menos aconselhar esse reencaminhamento) os alunos para o ensino profissional grassa nos dias que correm e é, de resto, extremamente preocupante. Em muitas escolas começa-se a preparar difusamente essa triagem logo no 2º ciclo do ensino básico. Com este procedimento reproduzem-se, a nível do ensino, as desigualdades sociais e retira-se o direito à educação a largas camadas da população. O rifão, que não resiste à prova dos números, de que «Portugal é um país de doutores e engenheiros» aprofunda esta tendência e mascara uma realidade bem diferente: no ano de 2011, só 35% da população portuguesa entre os 25 e os 64 anos tinha completado pelo menos o ensino secundário. A média dos 27 países da União Europeia é de 73,4%, sendo que o único país que apresenta uma percentagem inferior a Portugal é Malta, com 31,5%. Ainda em 2011, a população com mais de 15 anos residente em Portugal que detinha o 9º ano completo cifrava-se apenas em 20,7%. Mas não é só: 25,5% dos portugueses têm apenas o 1º ciclo do ensino básico e 10, 6% não têm qualquer nível de escolaridade. Cf. os dados em: <http://www.pordata.pt/Tema/Portugal/Educacao-17>.

<sup>149</sup> Olga Pombo, «A escola, a recta e o círculo», in *A escola, a recta e o círculo*, Lisboa, Relógio D'Água, 2002 (doravante: *A escola, a recta e o círculo*), p. 24.



modificando-o e dando-lhe uma nova forma. É necessário que conquistemos o mundo da Antiguidade, tanto para o possuir, como ainda mais para ter algo que nós transformemos.»<sup>150</sup>.

Mais. Em todo este processo o professor tem um papel activo a assumir e a protagonizar (até como condição de uma promoção da autonomia dos próprios alunos): «O tesouro da cultura, dos conhecimentos e das verdades, no qual trabalharam as épocas passadas, foi confiado ao professorado, para o conservar e o transferir à posteridade. O professor tem de se considerar como o guarda e o sacerdote dessa luz sagrada, para que ela não se apague e a humanidade não recaia na noite da antiga barbárie. Essa transmissão tem de suceder[,] por um lado, por meio de um esforço fiel mas, simultaneamente, a letra só será verdadeiramente frutuosa pela interpretação e espírito do próprio professor.»<sup>151</sup>.

Inclino-me assim a pensar que em filosofia, na realidade, nada poderá substituir o confronto directo (árduo, difícil e trabalhoso, é certo) com os textos dos autores.

Procurei que os textos seleccionados para trabalhar com os alunos nas aulas (ver **anexos C. 3, D. 3 e E. 3**) fossem curtos e que contivessem, de forma condensada, os conteúdos a tratar. As características da turma concitavam este género de textos, que se configuravam como pontos de arranque da reflexão, nuns casos; e como substrato teórico daquilo que ia sendo exposto, noutros casos.

Nunca se me colocou a opção de fazer uso do computador nas três aulas. O apelo a que os professores recorram aos meios audiovisuais e ao computador<sup>152</sup> deve ser encarado com todas as cautelas. Se for bem utilizado, e se o seu emprego for justificado, é seguramente um meio que pode favorecer a aprendizagem e fazer despertar a

---

<sup>150</sup> G. W. F. Hegel, «Discurso de Encerramento do Ano Lectivo, 29 de Setembro de 1809», in *Discursos Sobre Educação*, 2, Lisboa, Edições Colibri, 1994 (doravante: *Discursos Sobre Educação*), p. 34.

<sup>151</sup> G. W. F. Hegel, «Discurso ao Reitor Schenk, 10 de Julho de 1809», in *Discursos Sobre Educação*, 1, p. 23.

Trazendo para a ribalta a correlação entre filosofia e filosofar, Hegel continua, dirigindo-se ao Reitor Schenk, mas no fundo referindo-se aos traços essenciais de todo o magistério: «Vós, nobre professor, não haveis apenas reflectido esta luz, como um espelho, que enquanto utensílio morto não tem um ponto de combustão próprio, mas pelo forte óleo do vosso próprio espírito, alimentado a chama calorosa. Haveis devolvido a sabedoria, de outro modo morta, adornada com a vossa experiência, enriquecida pelo vosso coração, animada pela vossa alma e tornada viva.

Esta alma interior do professor é que proporciona a eficácia do seu ensino.», p. 23.

<sup>152</sup> Cf. *Programa*, pp. 18-19.

motivação dos alunos. Nesses casos, presta com certeza um bom serviço à pedagogia. Ele requer, portanto, um trabalho específico apurado. No entanto, se – como infelizmente muitas vezes acontece – ele for tomado como uma presença obrigatória, que se auto-justifica; se for visto como um adorno vazio e gratuito que não guarda qualquer tipo de relação com os conteúdos a trabalhar; se for tratado como um fim e não como um meio – então é muito provável que o seu potencial pedagógico fique cancelado e que ocorram problemas. Normalmente, quando assim sucede, ou se cria uma redundância entre o que se diz e o que os recursos apresentam (impedindo desse modo que eles tragam algum acréscimo à exposição do professor), ou cai-se num centramento exclusivista (num *fetichismo*) em relação ao recurso, cortando a dinâmica e o bom andamento das aulas, quando não a própria abertura à lógica específica (onde se inclui o imprevisto) que em cada aula se vai formando.

Pelo conjunto de motivos que procurei apresentar – tanto em relação às características da turma, como no que se refere ao papel que atribuo aos textos no trabalho filosófico de nível secundário –, optei sempre por conceber as aulas sem o concurso quer dos meios audiovisuais, quer do computador. Para além do mais, podemos dizer que hoje os termos se inverteram. Os textos – passe a *boutade* – representam actualmente o que os novos meios tecnológicos representavam há 15 ou 20 anos.

O último apontamento sobre a utilização dos textos dos filósofos nas aulas que leccionei à turma 11º 1 prende-se com o problema do manual.

O manual descarta um pouco a necessidade de pôr os alunos em contacto com os textos de David Hume. Há uma primazia que é dada ao discurso do autor do manual. Porém, quando a lida com a obra de Hume é propiciada, pode constatar-se que não é nem o rigor, por um lado, nem o estímulo a que os alunos procurem o livro (numa biblioteca ou numa livraria), por outro lado, que determinam a selecção e a organização dos textos.

Em relação à falta de rigor, é de salientar que o primeiro texto do filósofo escocês presente no manual é – assim nos é dito – uma «montagem e adaptação de textos de David Hume», «*Tratado sobre a Natureza Humana e Investigação sobre o*

*Entendimento Humano*»<sup>153</sup>. Não se entende a razão de se ter optado, num manual para o 11º ano, por montar e adaptar dois textos que podiam ser ambos publicados como complemento um do outro e, o que é o mais, devidamente identificados.

No que toca à falta de preocupação de criar nos alunos a apetência e o gosto pela descoberta e pelo manuseio dos próprios livros (na biblioteca da escola ou numa livraria), note-se apenas que, no manual, o texto de David Hume escolhido para estudar o problema da causalidade é extraído e traduzido de uma edição francesa, a saber: «*Enquête sur L'Entendement Humain*, Paris, Fernand Nathan, 1982, pp. 64-65». Segue-se, mais uma vez, a informação de que é «Adaptado»<sup>154</sup>. Havendo uma edição portuguesa desta obra (traduzida directamente do original), disponível nas bibliotecas das escolas e facilmente acessível aos alunos, não se percebe o motivo do recurso a uma edição francesa de um filósofo cujo idioma, ainda para mais, é o inglês. Penso que os alunos, no que respeita ao cultivo do seu interesse pela leitura dos livros de filosofia, saem a perder com estas opções.

Mas se o manual comporta insuficiências, seria no entanto de um pedantismo a toda a prova ignorar (ou fazer por ignorar) a centralidade e a alta importância que ele assume na vida e na formação dos estudantes, até pelos elevados custos económicos que ele acarreta para as suas famílias. Em muitos casos, ele é mesmo o único meio de acesso e de contacto com a cultura que os alunos têm disponível em suas casas. Há por isso mesmo, por parte do professor, que empenhar todos os esforços em tentar tirar dele o melhor proveito possível para o crescimento dos alunos.

Para não ficar prisioneiro do manual, mas também para não o retirar do escopo de recursos a utilizar pelos alunos (ainda para mais como o seu material de estudo mais precioso), a solução que adoptei foi anunciar, no começo de cada aula (organizada tendo em conta a sequência do manual), quais eram as páginas do manual em que se encontrava a matéria que eu ia dar nesse dia. As aulas decorriam pois sem a

---

<sup>153</sup> Luís Rodrigues, *Filosofia – 11º ano*, p. 184.

<sup>154</sup> Luís Rodrigues, *Filosofia – 11º ano*, p. 190.

dependência do manual, mas, em casa, o manual e os materiais trabalhados nas aulas articulavam-se e serviam de complemento um ao outro<sup>155</sup>.

## **b) As planificações e os roteiros**

A planificação das aulas (ver **anexos C. 1, D. 1 e E. 1**) é um elemento fundamental da leccionação. Simultaneamente, ela é o resultado da programação do que queremos para uma aula e um guia orientador (dentro de certos limites: em aberto) para a sua concretização. É, ao mesmo tempo, um ponto de chegada e um ponto de partida. A planificação revelou-se, com efeito, um ponto central (na verdadeira e literal expressão do termo, ou seja, um centro entre dois pólos) da actividade de leccionação. É, de resto, neste ponto intermédio – marca de água da planificação – que se joga o seu carácter aberto e flexível (dentro de limites determinados) e o seu estatuto de guia orientador.

De facto, o momento da aula é fértil em situações e em acontecimentos que uma planificação não pode prever. Cabe ao professor, nessas circunstâncias, gerir adequadamente o rumo da aula, atendendo sempre às necessidades dos alunos.

Aprendi por isso que a planificação é essencialmente um guia estratégico que deve mobilizar, ao seu serviço, um conjunto de momentos, de elementos variados e de metodologias diversas. Se ela se rigidificar, e deixar de possuir um carácter relativamente aberto, perde a sua adequação e é a relação ensino/aprendizagem que sai a perder. A planificação deixa então de servir a aprendizagem para passar a constituir-se como o cancelamento da própria aprendizagem. O professor passa a estar ao serviço, não da aprendizagem, mas do cumprimento (meramente formal) da planificação.

As estratégias (compostas, por sua vez, por sub-estratégias<sup>156</sup>, ou por táticas) são o elemento através do qual o professor exerce a sua autonomia, a sua

---

<sup>155</sup> Em relação a esta imbricada rede de tópicos de reflexão, tem todo o interesse acompanhar atentamente as considerações que Thomas Kuhn tece sobre a utilização dos manuais na formação dos jovens cientistas, particularmente no que se refere às consequências que decorrem da ausência de contacto directo dos estudantes de ciências com os textos que os autores das teorias sobre que se debruçam produziram. Cf. Thomas S. Kuhn, *A estrutura das revoluções científicas*, XIII, Lisboa, Guerra e Paz, 2009, pp. 223-224.

<sup>156</sup> Maria do Céu Roldão, *Estratégias de Ensino*, Lisboa, Fundação Manuel Leão, 2009, p. 29.

responsabilidade e o seu papel de mediação entre as grandes orientações nacionais e as opções da escola, entre, enfim, os alunos, a escola e os grandes objectivos educativos. As estratégias do professor, no fundo, concretizam e desenvolvem o programa; fazem do próprio professor, não um mero executor, mas, de certa forma, também um construtor do programa, sendo necessário geri-lo e tomar decisões sobre ele.

Curiosamente (e, só na aparência, paradoxalmente), é o roteiro (ver **anexos C. 2, D. 2 e E. 2**), enquanto organização mais precisa e concatenada dos vários momentos da aula, que fornece abertura à planificação. A elaboração detalhada do roteiro permite encarar as aulas com maior segurança e também com maior abertura. A abertura e a flexibilidade táctica vêm, na verdade, do conhecimento daquilo que, estrategicamente, se almeja. A abertura não vem da indeterminação estratégica ou da ausência de objectivos. O programa (podemos assim chamar-lhe) fornecido pelo roteiro permite saber que momento da aula se abandona, se é possível retomá-lo mais tarde, ou se o ponto estratégico que ele servia já foi atingido por outras vias, trazidas pelos alunos. Cheguei à conclusão, por conseguinte (e devo isso à professora cooperante, Dr<sup>a</sup>. Teresa Ximenez, que me alertou sempre para a sua importância), que é o roteiro que permite dar corpo e espessura à planificação.

A elaboração das planificações das aulas, e dos respectivos roteiros, teve como base – e simultaneamente como horizonte – as características da turma 11º 1, à qual a leccionação se destinava. Nem umas, nem outros, foram pensados e estruturados em abstracto, segundo um qualquer «modelo» perfeito, destinado a uma turma idealizada. Construíram-se tendo como preocupação central a articulação das exigências do programa com o nível de desenvolvimento cognoscitivo e cultural da turma.

Assentando nesta base, a planificação não visava no entanto um simples encaixe dos conteúdos no nível de desenvolvimento da turma. O objectivo era, conhecendo-o bem, partir desse nível de desenvolvimento para elevá-lo constantemente. O que significou um constante vaivém entre o terreno que os alunos pisavam como solo familiar e os objectivos de crescimento teórico que me propus, com eles, atingir.

O conhecimento da turma, repito, foi essencial para a construção da planificação. E a planificação, de seguida, também contribuiu para corrigir aspectos de

cariz pedagógico que, no mesmo movimento, desvelavam outras características da turma.

Por fim, no que diz respeito à distribuição, na planificação, da matéria pelos tempos de aula, procurei que ela fosse ao encontro de uma dinâmica estruturada, movida por objectivos e por uma linha condutora coerente, que diversificasse estratégias e que estabelecesse um horizonte problematizador e problematizante. Procurei que os momentos da aula lhe conferissem ritmo, promovessem a aprendizagem e evitassem o desinteresse por parte dos alunos.

Em relação à gestão do tempo – questão candente da planificação de uma aula –, estruturei as aulas do seguinte modo: em três momentos de igual duração, na primeira, em três momentos com durações distintas, na segunda, e em quatro momentos também com durações diferentes na terceira (ver **anexos C. 1, D. 1 e E. 1**). A ideia subjacente a esta arquitectura era atribuir diferentes graus de importância relativa a cada momento da aula.

Tendo em linha de conta as características globais da turma (nomeadamente, os seus níveis de concentração, de disponibilidade e de motivação), 45 minutos foram por mim considerados a máxima duração possível para a abordagem de cada momento da aula, cujos traços principais eram explicitar um conjunto de dois ou de três conceitos, ler e discutir um excerto de um texto e fazer o balanço dos problemas já tratados e adquiridos, antes de passar aos seguintes.

Como é óbvio, na planificação, a articulação harmoniosa dos momentos de aula nunca se relacionou com exigências de ordem formal abstracta, mas procurou antes responder à necessidade de dar expressão organizada aos objectivos a alcançar.

### **c) A avaliação**

«Que são de facto as pautas de classificações afixadas nas vitrinas do átrio de uma escola no final do ano lectivo senão o triste espectáculo – finalmente público – de uma economia de algarismos que, estabelecendo uma hierarquia de sujeitos, define para

sempre a posição relativa que cada um ocupa relativamente a todos os outros e assim os lança no mercado concorrencial dos futuros agentes de trabalho?»<sup>157</sup>.

Com a avaliação acontece coisa semelhante ao que vimos em relação à prática: aparentemente, estaríamos perante uma inultrapassável «evidência» – nada poderia ser mais «natural». A discussão parece pois impossível a este propósito, tendo nós na frente, afinal, algo de visto tão «simples» e tão imediato. E no entanto... por detrás do supostamente estático, movem-se e erguem-se, na verdade, as concepções e os interesses mais diversos.

O que acontece com a avaliação é que, desde logo, ela não pode ser perspectivada fora de uma *totalidade concreta*. A avaliação não é um dado pronto e acabado, neutro e bacteriologicamente puro, que habite num território estrangeiro às opções educativas de fundo, encaixando-se-lhes depois, indistintamente e sem problemas de maior. A avaliação é chamada a intervir como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, é um momento constitutivo de qualquer projecto educativo. A avaliação é sempre solidária dos objectivos que esse projecto propõe.

Olga Pombo, no trecho em apreço, trata exactamente de chamar a atenção para aquilo que, tradicionalmente, faz de facto mover o sentido dominante da avaliação (entretanto apresentado à superfície como um mero e inocente acto administrativo): hierarquizar a sociedade, eternizando as relações de dominação. A avaliação funciona aqui num regime de punição/promoção, erigindo a *forma* sumativa a um patamar exclusivista.

Todavia, os interesses de uma escola pública, universal e democrática não se compadecem com este exclusivismo. A própria essência do pensar filosófico (e, por maioria de razão, do seu despertar nos alunos do ensino secundário) não se coaduna com procedimentos classificatórios dinamizados pelo eixo punição/promoção.

Assim, o programa de filosofia debruça-se detidamente sobre os princípios reguladores da avaliação, faz as suas escolhas e estabelece para ela a seguinte arquitectura: «a) predominantemente formativa e qualitativa», «b) tendencialmente

---

<sup>157</sup> Olga Pombo, Apêndice, «Cinco notas sobre o conceito de avaliação», *A escola, a recta e o círculo*, p. 128.

contínua», «c) atenta às competências e às actividades», «d) diagnóstica e prognóstica», «e) democrática e participada», «f) sumativa»<sup>158</sup>. A avaliação sumativa, naturalmente, não desaparece. Ela não é, porém, nem o único elemento de avaliação, nem – e isto é o mais importante – o mais determinante.

A este título, uma obra como a de Domingos Fernandes, por exemplo, é plena de agudeza crítica e suscitadora de reflexão<sup>159</sup>.

Partindo de três supostos nucleares – o desenvolvimento histórico das teorias curriculares, o afinamento das ciências cognitivas e a democratização dos sistemas educativos –, Domingos Fernandes defende justamente um sistema de avaliação que dê prevalência à dimensão formativa, mais consentânea com a promoção das metas educativas do ensino democrático e com os programas de execução aberta.

Segundo a linha orientadora do programa, a avaliação é pois um momento do ensino-aprendizagem que está ao serviço do melhoramento das estratégias do professor, por um lado, e da orientação do percurso do aluno (para si mesmo e para o professor), por outro. Fundamentalmente, vinca-se a necessidade de superar a visão tradicional da avaliação como um processo de selecção de elites, de promoção social e, pelo ângulo contrário, de exclusão e de castigo. Esse seria o caso de uma educação ao serviço da avaliação<sup>160</sup>, quando o que importa verdadeiramente, para o programa, é colocar a avaliação ao serviço da educação. Ela é um dos seus momentos intrínsecos – e visa melhorar o seu nível.

Em linha com a autonomia atribuída à escola e ao professor – aponta-se para um método de avaliação que não se centre na debitação de conteúdos acriticamente assimilados. Para tal efeito, o exclusivismo (ou o imperialismo) da avaliação sumativa tradicional não serve: tem um conteúdo e uma forma inadequados, tem objectivos distintos. É desta situação de conjunto, em que a avaliação aparece como um ponto culminante, que Jean Piaget nos dá conta, numa famosa alocução a um congresso suíço

---

<sup>158</sup> *Programa*, pp 21-22.

<sup>159</sup> Cf. Domingos Fernandes, *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*, Lisboa, Texto Editores, 2008.

<sup>160</sup> É ainda esse, do meu ponto de vista, o teor de fundo que anima o livro de Nuno Crato, *O “eduquês” em discurso directo: uma crítica da pedagogia romântica e construtivista*, Lisboa, Gradiva, 2006.



de professores, realizado em Berna, em Julho de 1944: «(...) a vida escolar tradicional prepara muito pouco para essa liberdade intelectual, porque ela é, demasiadas vezes, dominada por uma espécie de autocracia ou de monarquia absoluta, que se apresenta, por vezes, quase como uma monarquia de direito divino.»<sup>161</sup>. E se o que se pretende é uma educação da liberdade, que implica educar a «inteligência» e a «razão», então é preciso ter presente que «o pensamento pressupõe (...) o livre exercício das funções intelectuais e não o trabalho sob constrangimento e a repetição verbal.»<sup>162</sup>.

Mas para além do programa de filosofia, o Decreto-Lei nº 18/2011, documento de «reorganização curricular da educação básica», também se pronuncia no mesmo sentido em relação à avaliação, considerando que ela «constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno»<sup>163</sup>; concretamente, o Decreto-Lei nº 18/2011 prevê três modalidades de avaliação: a diagnóstica, a formativa e a sumativa<sup>164</sup>, encarando-as como complementares – e não como mutuamente exclusivas.

Movendo-se no interior destas balizas, o professor, no exercício da sua autonomia, pode ainda assim, dentro de certos limites, favorecer mais esta ou aquela modalidade de avaliação. Se a apropriação que faz do programa de filosofia não der o devido peso ao horizonte de problematicidade que as questões encerram, há grandes probabilidades de que acabe, se não por promover exclusivamente modalidades de avaliação sumativa, pelo menos por atribuir-lhes um carácter verdadeiramente determinante e decisivo. Mas se, pelo contrário, a maneira como o professor pega no programa ressaltar a dimensão problemática da filosofia, não pode causar estranheza que a avaliação, no fundamental, se estruture e desenvolva segundo soluções formativas, preocupadas sobretudo em regular o processo de ensino-aprendizagem com

---

<sup>161</sup> Jean Piaget, «A educação da liberdade», in *Pedagogia*, Lisboa, Instituto Piaget, 1999 (doravante: *Pedagogia*), p. 146.

E, neste seguimento, a advertência de Piaget aos professores chega nestes moldes: «O professor, que não luta ele próprio contra essa tendência espontânea (tendência que emana dos alunos, como do seu próprio comportamento), corre o risco de se instituir como símbolo do saber e da Verdade definitiva, da autoridade intelectual e da tradição dos «Antigos».», p. 146.

<sup>162</sup> Jean Piaget, «A educação da liberdade», *Pedagogia*, p. 146.

<sup>163</sup> Decreto-Lei nº 18/2011, *Diário da República*, 1ª série, nº 23, 2 de Fevereiro de 2011, capítulo I (doravante: DL 18/2011), pp. 663 e 664.

<sup>164</sup> DL 18/2011, pp. 665 e 666.

a participação activa dos alunos e em cultivar o exercício próprio do pensar. Era o que, a rematar uma conhecida conferência realizada na Sociedade de Estudos Pedagógicos a 10 de Abril de 1935, Bento de Jesus Caraça não deixava então de colocar como trabalho de cultura: «(...) agitar ideias, a despeito do que dizem certos escribas abafadores de cultura, agitar ideias é mais do que viver, porque é ajudar a construir a vida.»<sup>165</sup>

Tendo em conta a pressão dos exames, a centralidade dos testes de avaliação e, em geral, o papel que socialmente está atribuído à escola – a verdade é que a prática corrente no sistema educativo continua a privilegiar a avaliação sumativa. No entanto, a professora cooperante da EB 2/3 Sec. Dr. Azevedo Neves tinha uma postura bem diferente, e conseguiu transmitir aos estagiários a importância de promover a avaliação, não como uma punição, mas sim como um meio de aperfeiçoar o trabalho do professor e o crescimento cognoscitivo dos alunos.

Na disciplina de Filosofia, as suas turmas estavam habituadas não apenas a realizar testes de avaliação (dois por período), mas também a elaborar trabalhos, a debater problemas de filosofia a partir de um filme, a participar em visitas de estudo, a intervir em conferências, a exercitar as suas potencialidades linguísticas, discursivas e comunicativas. Em todas as circunstâncias, os alunos eram envolvidos nos processos de avaliação como um momento da própria aprendizagem.

Foi neste contexto, por conseguinte, que procedi, muito limitadamente, à avaliação das aprendizagens dos alunos do 11º 1 no que toca à teoria humeana do conhecimento. Como é óbvio, as avaliações que fiz de três aulas não tinham por objectivo influenciar e determinar a nota final dos alunos. Nesse sentido, pude desempenhar-me delas livre desse encargo – coisa que nunca poderá suceder a um professor. Centrei-me então por completo na tentativa de ajudar os alunos a perceber onde podiam melhorar, que dificuldades tinham sentido e por que razão as tinham sentido.

O questionário final (ver **anexo G.**), como já referi, serviu para me avaliar a mim próprio a partir das perspectivas dos alunos. Só assim a avaliação se completa no processo de ensino-aprendizagem.

---

<sup>165</sup> Bento de Jesus Caraça, «Escola única», in *Conferências e outros escritos*, Lisboa, Editorial Minerva, 1970, p. 131.

## **§12 – A concluir: a organização da aprendizagem. O ensino da filosofia**

A partir da experiência recolhida no estágio (e documentada ao longo das duas secções deste relatório), dei-me conta da necessidade de desenvolver um pensamento pedagógico autónomo. Sem pensamento pedagógico, parece-me difícil haver avanços pedagógicos. A constatação desta necessidade não assegura, de nenhuma forma, a qualidade dos resultados que esse pensamento pretende vir a alcançar. Seguras, só mesmo as intenções. Despretensiosamente, pois, desdobrarei a minha reflexão em torno de dois temas que me surgiram no decurso do estágio: a organização do ensino para a aprendizagem e o ensino da filosofia.

### **a) A organização da aprendizagem**

O principal desafio com que um professor de filosofia do 10 e do 11º anos se vê confrontado é a necessidade de organizar o ensino para a aprendizagem.

Na verdade, a disponibilidade para a aprendizagem pode e deve ser promovida e trabalhada. Ela não é fruto da geração espontânea. O ensino, efectivamente, trata de organizar a aprendizagem. Não é forçoso que para isso se caia na posição behaviorista, baseada no pressuposto de que o aluno não participa nessa organização. Pelo contrário. Se a aprendizagem for vista enquanto realização da autonomia, essa organização da aprendizagem não deixa de atribuir um papel activo ao aluno, já que o professor tem como objectivo essencial organizar as condições para que a aprendizagem autónoma do aluno possa ser realizada.

Paulo Freire, no âmbito da sua pedagogia, condena a unilateralidade empobrecedora da visão «bancária» da educação, que acaba por coarctar o papel activo que na aprendizagem deve caber a quem aprende: «na visão «bancária» da educação, o «saber» é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a

absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.»<sup>166</sup>.

Uma das primeiras e mais importantes perspectivas a ter em linha de consideração é que o ensino, por si só, não se traduz imediatamente em aprendizagem (embora o ensino só seja ensino, propriamente, se houver aprendizagem). O papel activo do aluno, a importância da compreensão da especificidade da aprendizagem na sua relação com o ensinar, manifesta-se desde o primeiro contacto com os alunos através da comunicação.

A comunicação é a pré-condição da relação educativa. Para uma comunicação efectiva, o aluno precisa de decodificar a mensagem que lhe é dirigida do modo pretendido pelo professor. Caso contrário, o professor não chega ao aluno. Os problemas e a complexidade da relação ensino-aprendizagem começam aqui. Por esse motivo, o professor precisa de ter em conta as particularidades de cada aluno (e não só das turmas). Elas começam a ter importância logo a partir do ponto inicial da comunicação pedagógica.

O professor deve ter consciência de que o aluno não apreende obrigatoriamente o que o professor transmitiu, mas sim o que ele pensa que o professor transmitiu. O aluno não apreende necessariamente o que o professor ensina, mas o que é refractado e reelaborado pela sua lógica interna de desenvolvimento<sup>167</sup>. É justamente esta influência trabalhada, reestruturada, que vai ter – ou que não vai ter – importância para o aluno, que o vai ou não motivar. Uma questão extremamente motivadora para o professor pode revelar-se desinteressante para o aluno, quando transportada e traduzida para a linguagem dos seus universo, interesses e conhecimentos. Quando o professor trabalha a aprendizagem, ele trabalha com esta tradução dos conteúdos e não com os conteúdos como eles são apreendidos por si próprio (a própria etimologia da palavra educar, *eduzir*, exhibe a sua relação com a aprendizagem e com o seu papel activo: o ensino é apreendido e decodificado por um sujeito activo). Como afirma Maria Luísa Ribeiro Ferreira: «Ensinar requer uma adaptação permanente às circunstâncias, aos casos

---

<sup>166</sup> Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*, Porto, Afrontamento, 1972, pp. 82-83.

<sup>167</sup> Como assinala Sergei Rubinstein : «As condicionantes externas, ao actuar, determinam os resultados dos processos mentais somente através da sua refacção pelas condições internas», *Princípios de Psicologia Geral*, vol. VII, Lisboa, Editorial Estampa, 1973.

concretos, aos incidentes críticos de modo a conseguir superá-los sem que o ritmo das aulas seja perturbado. Nem sempre o que entusiasma e atrai o docente é partilhável com os alunos.»<sup>168</sup>.

Hegel afirmava, na *Fenomenologia do Espírito*, que a verdade não é uma moeda que possa simplesmente passar de um bolso para outro. Quando o professor encara a verdade e o ensino como uma moeda não está a promover realmente a aprendizagem.

O aluno avança através de um fazer, através da superação dinâmica de um certo nível de problematização. E por isso esta problematização deve ser encarada desse modo pelo próprio aluno e não só pelo professor. O professor deve convocar a problematização a um nível ligeiramente superior ao nível cognitivo do aluno para que este possa avançar efectivamente. Se o nível for muito baixo, o aluno não avança; se for muito alto, fica como que perdido, sem referências, e acabará por também não avançar. Esta geometria variável é difícil de estruturar e de dinamizar, mas é, em todo o caso, fundamental e decisiva para promover a autonomia do aluno.

Há para cada aluno, a cada momento, uma zona de desenvolvimento próximo e potencial que é necessário conhecer. É a partir do estudo dos momentos endógenos do desenvolvimento de cada aluno que é possível identificar e trabalhar as zonas de desenvolvimento próximo.

Mas se é certo que a consideração das características cognitivas dos alunos é um factor determinante para perspectivar a aprendizagem, a verdade é que também é necessário ter em linha de conta as características afectivas dos alunos. E é assim porque para avançar autonomamente é preciso estar motivado. Só pelo caminho da motivação pode o aluno avançar autonomamente. Uma questão a estudar tem de se tornar um problema motivador para o próprio aluno, precisa de convocar um exercício autónomo das suas capacidades – e não um mero fazer para o professor, para uma entidade externa, acima e apartada das suas motivações intrínsecas.

Outro aspecto importante que se articula com o que até aqui ficou dito e que contribui para um papel positivo do professor num favorecimento da aprendizagem é a

---

<sup>168</sup> Maria Luísa Ribeiro Ferreira, «Ensinar e investigar», in Maria Luísa Ribeiro Ferreira (coord.), *Ensinar e aprender filosofia num mundo em rede*, Lisboa, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2012, p. 63.

necessidade de estabelecer estratégias diferenciadas por parte do professor. Não deve haver uma estratégia aplicável a todos os alunos, a todas as turmas e a qualquer momento. A estratégia deve ser empregada em função da aprendizagem e não o contrário.

Não é a mesma coisa criticar a absolutização das estratégias e negá-las. Aliás, a crítica surge exactamente como uma afirmação da necessidade e da aplicabilidade das estratégias (penso mesmo que um professor que não as adopte não contribui para a motivação e para a aprendizagem do aluno). A sua relativização apenas evidencia o seu carácter aberto, circunstancial e provisório, indicando a necessidade de uma permanente procura da melhor maneira de trabalhar em cada caso e em cada momento determinados. A relativização das estratégias é um desafio à criatividade permanente do professor.

A absolutização dos modelos e das estratégias não só entra, a meu ver, em contradição com o respeito pelo aluno e pelas suas características particulares, como é contraproducente do ponto de vista educativo, já que são as particularidades que dão conteúdo às estratégias e que as realizam. É inegável que existem estádios e patamares cognitivos diferenciados de carácter universal. Isto, porém, não nega a individualidade do aluno: cada aluno percorre estes estádios por um caminho distinto, singular. De resto, é por este caminho que se realiza a própria aprendizagem.

Aliás, o problema torna-se tanto mais complexo e matizado quanto é certo que quanto mais baixo é o nível cognitivo do aluno, menos determinantes são os seus elementos endógenos e menos possibilidade tem o professor de actuar como simples orientador. Esse papel é, nesse contexto, manifestamente insuficiente para a aprendizagem do aluno. Mas quanto mais alto, no movimento contrário, é o nível cognitivo do aluno, mais o papel orientador do professor ganha sentido e significado.

Um último aspecto que, neste contexto, me parece merecer referência é a questão da investigação.

A investigação é vital para a aprendizagem. Para um professor, sem investigação constante não há ensino propriamente dito<sup>169</sup>. Em todo o caso, quando a investigação se dá num processo de leccionação, ela deve sempre ter como objectivo a aprendizagem – deve subordinar-se-lhe e não o contrário. Uma investigação que não esteja adequada à aprendizagem poderá vir a prejudicar a própria aprendizagem.

O processo de leccionação é uma relação, exige-se que sejam daqui extraídas as devidas consequências. Não se pode falar de ensino desvinculando-o da aprendizagem, ou mesmo despedindo-a da consideração. Não há um desenvolvimento do ensino sem um desenvolvimento da aprendizagem. O ensino só é ensino se promover a aprendizagem, isto é, é por visar a aprendizagem que o ensino é ensino<sup>170</sup>, o que significa que o professor não é professor sem a aprendizagem do aluno. O professor é professor em função da aprendizagem, deve estar interessado, antes de mais, em ensinar para que haja aprendizagem.

Assim, o ensino existe em função da aprendizagem – e não o contrário. É a aprendizagem que deve servir de ponto de referência para a prática educativa (e pedagógica); é ela que deve servir de indicador primeiro para a avaliação do ensino. Nesse sentido, o professor, no seu papel de educador e de orientador, detém esse estatuto e essa posição justamente para poder *servir* a aprendizagem. O professor ensina o aluno a deixar de ter necessidade do professor enquanto professor, ensina o aluno a conquistar o conhecimento, a ser autónomo. O professor não enche uma caixa vazia com conhecimentos.

## **b) Sobre o ensino da filosofia**

Parto aqui de três pressupostos fundamentais, a saber: a filosofia e o filosofar são ensináveis no ensino secundário; o ensino da filosofia é um dos elementos nucleares

---

<sup>169</sup> Para uma perspectiva que aponta para a necessidade de o professor de filosofia, sob pena de se tornar um mero repetidor, ter ele próprio de investigar, cf. Maria Luísa Ribeiro Ferreira, «Ensinar e investigar», in Maria Luísa Ribeiro Ferreira (coord.), *Ensinar e aprender filosofia num mundo em rede*, Lisboa, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2012, pp. 56-68.

<sup>170</sup> Deve-se mesmo precisar: pode haver aprendizagem sem ensino, mas não ensino sem aprendizagem.

para o cumprimento da função social da filosofia; e o ensino da filosofia, promovendo e visando o uso autónomo da razão, tem um papel destacado e insubstituível no objectivo primordial da educação: a humanização do ser humano na sua vida individual e colectiva.

Não há filosofia sem filosofar, nem filosofar sem filosofia.

Não é um jogo de palavras. É uma relação que se estabelece nos dois sentidos.

No âmbito das suas lições sobre a história da filosofia, Hegel afirma que falar de um pensamento próprio ou de um pensar por si próprio não passa de um pleonismo, já que, ao pensar, cada um tem de pensar por si, ninguém pode pensar por outro. Com esta precisão, Hegel pretende deixar bem vincadas duas teses: que o pensar por si não pode ser entendido como algo independente do material que o determina; e que não há incompatibilidade entre aprender e pensar por si.

O facto de não haver filosofia sem filosofar, nem filosofar sem filosofia, constitui-se como uma condição de possibilidade da ensinabilidade e da aprendizagem da filosofia (e não só do filosofar) no ensino secundário.

Ao, e para, aprenderem filosofia, os alunos, a um determinado nível, filosofam já. Para apreenderem o pensamento de um determinado filósofo, eles têm necessidade de o conquistar, de percorrer por eles mesmos um caminho filosofante. O pensamento aparentemente alheio torna-se próprio, é apropriado pelo pensar, pelo conceber pensante. O uso próprio do pensar, o filosofar, exercita-se e adensa-se na base da filosofia. Ao filosofar, apreende-se um pensamento e produz-se filosofia. Nas palavras de José Barata-Moura: «Não há filosofia sem filosofar; não há filosofar sem materialização. É precisamente a aprendizagem e o exercício que rompem e prolongam em prática um círculo só abstractamente vicioso.»<sup>171</sup>.

Como seres portadores de razão, os alunos encontram-se em condições de aprender filosofia, filosofando e pensando por si. Eles não são um ente dado, pronto e concluso. São seres em processo, capazes de exercitar o entendimento e a razão.

---

<sup>171</sup> José Barata-Moura, «Filosofia e filosofar: Hegel versus Kant?», in *Philosophica*, nº 6, Lisboa, Edições Colibri, Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, p. 69.



A filosofia tem uma função social.

Ainda que essa função não se revista de um carácter utilitário-pragmatista – não deixa, no entanto, de ser uma função.

A função social da filosofia é um combate de hoje. Ela não existe por um decreto do passado, eternamente válido. É uma função a procurar nas características da própria filosofia, na sua relação com a realidade social.

A filosofia, pela circunstância de produzir o seu trabalho de oficina no reino da abstracção, da separação (não absoluta, mas com um alto grau de autonomia relativa) do concreto empírico, pode facilmente ser confundida com uma fuga ao real. Bem vistas as coisas, porém, talvez precisemos de assumir outra perspectiva. Mesmo que aceitássemos a versão da fuga ou do afastamento, isso em nada contradiria o relacionamento da filosofia com o real. Fugir e afastar-se são formas, modos e conteúdos de relacionamento, não são o seu desaparecimento.

Na verdade, mesmo no reino da mais alta e longínqua abstracção, nunca os milhares de fios que a ligam ao concreto empírico são quebrados, até porque isso tornaria impossível a ascensão do concreto empírico ao abstracto. A filosofia é um estudo do real – estudo crítico, fundamentador e reflexivo. A partir do interior destas balizas, é também metacognitiva e argumentativa.

O ensino da filosofia, enquanto instituição cultural, é uma garantia da socialização do pensar, da promoção do pensar autónomo. Muito embora a filosofia não se reduza ao ensino. Pelo contrário: para ser ensinada, ela tem de ser filosofada... no âmbito da investigação e no processo de ensino-aprendizagem.

A filosofia como instituição cultural socializa o pensar e estimula o pensar autónomo também a partir, e através, da reprodução e do contacto (nas formas do diálogo e da comunicação) com a tradição<sup>172</sup>. Tal como com a relação entre filosofia e

---

<sup>172</sup> A tradição nunca é algo de estaque. A luta em torno dela é parte e momento da luta pela configuração histórica do presente e do futuro. Porque a história, nas suas figuras múltiplas de determinação, é um processo uno, não há inovação ou construção do novo fora de um trabalho crítico sobre a tradição. A tradição frutifica e é frutificada pelas forças sociais actantes em cada momento histórico determinado. Lembremos, apenas a título exemplificativo, o trabalho de Fernando Lopes-Graça e de Michel Giacometti sobre o cancionário popular português, a abordagem de Bach por parte do piano de Glenn Gould, ou a recuperação, na revolução francesa, do barrete frígio dos romanos por banda dos jacobinos. A tradição

filosofar, também aqui não há incompatibilidade de princípio, já que a reprodução não se identifica com a repetição acrítica ou com a imitação. Na reprodução, há todo um trabalho social e individual de apropriação e de refacção a considerar.

É mergulhado na sua função social que o ensino da filosofia pode, a seu modo (mas apenas a seu modo, e não como o alfa e o ómega de um mirífico destino salvífico e redentor), ser instrumento de promoção da humanização do ser humano. Pode ser esse instrumento justamente porque o ensino-aprendizagem da filosofia se enquadra num processo de construção da personalidade do aluno, isto é, num processo educativo.

O objectivo essencial da educação é a humanização do ser humano. Participante do processo educativo; fomentando, estimulando, eduzindo a autonomia do pensar (a filosofia é a passagem da autoridade à autoria), a filosofia tem um papel insubstituível na humanização do ser humano. Na verdade, essa humanização é a sua base. E o seu horizonte.

## §13 – Anexos

### Anexo A.

#### OBSERVAÇÃO DE AULA

24 de Novembro de 2009, 10h00-11h30.

Turma 11º 1 - Escola 2/3 Secundária Dr. Azevedo Neves

Aula da responsabilidade da Profª. Teresa Ximenez

TEMPO	ACONTECIMENTOS	OBSERVAÇÕES
10.00-10.15	Apresentação do conteúdo da aula: equivalências, tautologias e contradições: caracterização e distinção; exemplos.	Os alunos mostram-se disponíveis e atentos, alguns mesmo participativos; reagem mais vivamente quando os exemplos são introduzidos. Alguns alunos revelam ter conhecimentos sólidos sobre a matéria; outros sentem algumas dificuldades e tentam entrar em lateralidades, mas a professora impede-os e recentra-lhes a atenção.
10.15-11.00	Sumário da aula.	
	Entrada na matéria, a partir da distinção e caracterização dos conceitos.	
	Alunos copiam esquema do quadro feito pela professora.	
	Leitura e análise de um texto do manual. Exemplos.	
	Construção de uma tabela de verdade para verificação das equivalências, tautologias e	

<p>11.00-11.30</p>	<p>contradições. O núcleo forte da aula é atingido.</p> <p>Análise de argumentos. Inspectores e tabelas de verdade. Esclarecimentos de dúvidas.</p> <p>Professora marca trabalho de casa: leitura da matéria dada através do manual e realização de um exercício também do manual.</p> <p>Informações à turma sobre actividades próximas: visitas de estudo e painéis de discussão.</p>	<p>Atingido o ponto cimeiro da aula, os alunos passam de uma posição participativa e atenta a uma postura gradualmente mais relaxada, sem nunca saírem dos objectivos traçados pela professora. A professora gere convenientemente os momentos da aula de forma a tirar o melhor proveito dos níveis de concentração dos alunos.</p>
--------------------	---	--

## **Anexo B.**

### INQUÉRITO

#### Hábitos de estudo e de leitura

- 1 – Costumas estudar todos os dias?
- 2 – Gostas de ler?
- 3 – Já leste livros que não façam parte do programa das disciplinas que frequentas?
- 4 – Há alguém em tua casa que te ajude a estudar?
- 5 – Quais são as tuas actividades preferidas fora da escola?
- 6 – A que horas te costumavas deitar em dias de escola?

O inquérito foi realizado sob anonimato.

Em relação à primeira pergunta, 6 alunos responderam que sim e 6 alunos responderam que não.

Na segunda pergunta, o gosto pela leitura não era declarado por nenhum aluno da turma, tendo um salientado que considerava a leitura uma actividade aborrecida e desinteressante.

Relativamente à terceira questão, 6 alunos revelaram já terem lido livros que não faziam parte dos programas escolares, sendo que 2 já não o faziam há alguns anos. Os restantes 6 alunos responderam que nunca leram nenhum livro fora da escola, tendo 4, no entanto, mencionado jornais, revistas ou artigos na internet.

No que toca à quarta pergunta do inquérito, os 12 alunos declararam que não tinham em casa ninguém que os ajudasse a estudar, tendo 4 referido que quando precisavam de ajuda recorriam a amigos e a sessões de estudo em grupo.

No que se refere à quinta pergunta, os 12 alunos mencionaram a internet, o facebook e ouvir música; 10 responderam que gostavam de passear e de estar com os amigos; 7 que gostavam de ver televisão; 5 de ir ao cinema; 2 de ir ao centro comercial; e 2 de praticar desporto.

No que diz respeito à última questão, 6 alunos responderam que se deitavam entre as 23h00 e as 00h00; 4 entre as 00h00 e a 01h00; e 2 entre a 01h00 e as 02h00.

## Anexo C.1

## Planificação de aula – 19 de Fevereiro de 2010 – 10:20/11:50

Escola 2/3 Secundária Dr. Azevedo Neves

**Sumário:** Introdução à teoria empirista do conhecimento de David Hume. As percepções da mente humana: impressões e ideias.

FILOSOFIA – 11º ANO. TURMA 1				
UNIDADE IV - O CONHECIMENTO E A RACIONALIDADE CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA				
Sub-unidade 1. Descrição e interpretação da actividade cognoscitiva				
1.2. Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento				
TEMA	CONTEÚDOS	OBJECTIVOS/ COMPETÊNCIAS	METODOLOGIAS E ACTIVIDADES	GESTÃO DO TEMPO
David Hume e a teoria empirista do conhecimento.	<p><b>1º Momento:</b></p> <p>Contextualização do problema e do autor: o que se vai estudar? O que se procura saber? Que bases comandam o problema?</p> <p><b>Conceitos nucleares:</b></p> <p>racionalismo, inatismo, sensibilidade, experiência, luzes escocesas.</p>	<p>Integrar e compreender o problema no seu contexto histórico-filosófico; identificar a diferença dos propósitos filosóficos do autor relativamente ao racionalismo cartesiano.</p>	<p>Leitura colectiva de excertos da obra <i>Investigação sobre o Entendimento Humano</i>; Interpelação aos alunos e diálogo.</p>	- Cerca de 30 min.
	<p><b>2º Momento:</b></p> <p>O estudo da mente e das suas operações: a origem das ideias; distinção entre impressões e</p>	Compreender a dinâmica de funcionamento da	Leitura e análise de pequenos excertos da obra	- Cerca de 30





David Hume, *Investigação sobre o entendimento humano*, Edições 70.

Nicola Abbagnano, *História da Filosofia*, vol. 7, Editorial Presença.

## **Anexo C.2**

### **Roteiro da Aula**

#### Sumário

Introdução à teoria empirista do conhecimento de David Hume.  
As percepções da mente humana: impressões e ideias.

#### **0.00-0.30**

1. Antes de se iniciar a abordagem da teoria empirista do conhecimento de David Hume, far-se-á uma breve referência à linha de continuidade entre a nova matéria e a anterior. Far-se-á uma descrição sucinta do inatismo cartesiano como baliza e ponto de referência fundamentais para perspectivar e enquadrar, por oposição, o contributo filosófico de David Hume.
2. Breve apresentação de David Hume. Chamada de atenção para a sua pertença ao iluminismo escocês, ao scottish enlightenment. Hume integra este movimento racionalista, mas ao mesmo tempo é um crítico do optimismo que o pontua. Hume pretende analisar as potencialidades e os limites do conhecimento. No sentido de articular os pontos 1. e 2., leitura e análise colectivas de excertos da «*Investigação sobre o entendimento humano*», de David Hume (Edições 70, Lisboa, 1989, pp. 19 e 22).

#### **0.30-1.00**

3. Análise dos conteúdos da mente. As percepções: impressões e ideias. Caracterização de ambas. Impressões simples e complexas e ideias correlativas. Apresentação de alguns exemplos.

4. Qual então a origem das ideias? As ideias não são inatas, derivam das impressões originárias, têm na base uma impressão. Leitura e discussão de dois excertos da «*Investigação sobre o entendimento humano*», acerca dos pontos 3. e 4. (idem, pp. 24 e 25).

### **1.00-1.30**

5. As ideias não são inatas porque na relação entre impressões e ideias o primado recai sobre aquelas. A sensibilidade é a base do pensamento, que dela deriva. O apelo à experiência.
6. Formação de pares para leitura de um excerto da «*Investigação sobre o entendimento humano*» (idem, pp. 24-25). Elaboração, pelos mesmos pares, de um exercício escrito.
7. Lançamento do tema seguinte: os tipos de conhecimento, em David Hume. A articulação determinada com os conteúdos da mente.

### **Anexo C.3**

#### **TEXTOS DE TRABALHO PARA A AULA DE 19 DE FEVEREIRO DE 2010**

«O único método de libertar imediatamente o saber destas questões abstrusas [obscuras, difíceis, confusas] é investigar com seriedade a natureza do entendimento humano e mostrar, por meio de uma análise exacta dos seus poderes e da sua capacidade, que de nenhum modo serve para assuntos tão vagos e abstrusos.». (*Investigação sobre o Entendimento Humano*, Edições 70, Lisboa, 2004, p. 19.)

«(...) procurámos, na seguinte investigação, lançar alguma luz sobre matérias das quais a incerteza tem, até agora, desencorajado o sábio, e a obscuridade o ignorante.». (*Idem*, p. 22.)

«Felizes de nós, se conseguirmos unir as fronteiras dos diferentes tipos de filosofia, ao reconciliarmos a pesquisa profunda com a clareza, e a verdade com a novidade! E mais felizes ainda se, ao argumentarmos desta maneira acessível, pudermos eliminar os fundamentos de uma filosofia abstrusa, que parece ter, até agora, servido apenas como refúgio à superstição e como um abrigo para a absurdidade e o erro!». (*Idem*, p. 22)

«Podemos, pois, dividir aqui todas as percepções da mente em duas classes ou tipos, que se distinguem pelos seus diferentes graus de força e vivacidade. As menos

intensas e vivas são comumente designadas (...) *Ideias*. Às outras (...) chamemos-lhes *Impressões*. Pelo termo impressão significo todas as nossas percepções mais vivas, quando ouvimos, vemos, sentimos, amamos, odiamos, desejamos ou queremos. E as impressões distinguem-se das ideias, que são as impressões menos intensas, das quais somos conscientes quando reflectimos sobre qualquer das sensações ou movimentos acima mencionados.». (*Idem*, p. 24)

«(...)todos os materiais do pensamento são derivados da sensibilidade (...). Ora, para me expressar em linguagem filosófica, todas as nossas ideias, ou percepções mais fracas, são cópias das nossas impressões ou [percepções] mais intensas.». (*Idem*, p. 25)

«Nada, à primeira vista, pode parecer mais livre do que o pensamento do homem (...). Mas, embora o nosso pensamento pareça possuir esta liberdade irrestrita, veremos, num exame mais pormenorizado, que se encontra realmente confinado a limites muito estreitos e que todo o poder criador da mente nada mais vem a ser do que a faculdade de compor, transpor, aumentar ou diminuir os materiais que nos são fornecidos pelos sentidos e pela experiência.». (*Idem*, pp. 24-25)

#### **Anexo C.4**

##### EXERCÍCIO ESCRITO 1

1 – Quais são, segundo David Hume, os limites estreitos a que o pensamento se encontra confinado? Qual a diferença fundamental em relação ao racionalismo cartesiano?

2 – Quais são para David Hume os conteúdos da mente?

3 – Quais são as diferenças principais entre esses conteúdos?

4 – Explica o princípio da cópia em David Hume.

## Anexo D.1

### Planificação de aula – 22 de Fevereiro de 2010 – 10:20/11:50

Escola 2/3 Secundária Dr. Azevedo Neves

**Sumário:** Continuação do estudo do empirismo de David Hume. Dos conteúdos da mente aos tipos de conhecimento: relações de ideias e questões de facto.

FILOSOFIA – 11º ANO. TURMA 1				
UNIDADE IV - O CONHECIMENTO E A RACIONALIDADE CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA				
Sub-unidade 1. Descrição e interpretação da actividade cognoscitiva				
1.2. Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento				
TEMA	CONTEÚDOS	OBJECTIVOS/ COMPETÊNCIAS	METODOLOGIAS E ACTIVIDADES	GESTÃO DO TEMPO
David Hume e a teoria empirista do conhecimento. Os tipos de conhecimento: relações de ideias e questões de facto	<b>1º Momento:</b>  Correcção do exercício escrito elaborado na aula anterior; síntese da matéria leccionada: os conteúdos da mente.  <b>Conceitos nucleares:</b> percepções, impressões, ideias.	Consolidar a compreensão do estatuto dos conteúdos da mente como base e fundamento do empirismo de David Hume.	Correcção do exercício escrito através da leitura e da análise de algumas das respostas dos alunos; apresentação de uma síntese da aula anterior, onde estão explícitas as respostas às questões do trabalho de casa.	- Cerca de 25 min.
	<b>2º Momento:</b>  Relações de ideias e questões de facto: caracterização dos dois tipos de conhecimento. O lugar central da experiência no âmbito	Distinguir, em David Hume, questões de facto de relações de ideias; associar a experiência ao	Leitura e análise de excertos da obra <i>Investigação sobre o Entendimento Humano</i> , de	- Cerca de 45 min.

	<p>do conhecimento do mundo.</p> <p><b>Conceitos nucleares:</b> <i>a priori</i>, <i>a posteriori</i>, necessidade, contingência, experiência.</p> <p><b>3º Momento:</b></p> <p>O estatuto da realidade objectiva em David Hume. É possível conhecer a realidade? Será objectivo o fundamento e o conteúdo do conhecimento? Enquadramento do problema da causalidade.</p> <p><b>Conceitos nucleares:</b></p> <p>existência, mundo exterior, incógnito, incognoscível.</p>	<p>conhecimento.</p> <p>Compreender que o estatuto do real e o tipo de apreensão que lhe corresponde são o marco decisivo do problema da causalidade.</p>	<p>David Hume.</p> <p>Continuação da leitura e da análise de textos de David Hume; diálogo com os alunos.</p>	<p>- Cerca de 20 min.</p>
--	--	---	---	---------------------------

**Bibliografia utilizada pelo professor:**

AAVV, *Dicionário filosófico*, Editorial Estampa.

David Hume, *Investigação sobre o entendimento humano*, Edições 70.

David Hume, *A treatise of human nature*, Clarendon Press, Oxford University Press.

João Paulo Monteiro, *Hume e a epistemologia*, Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

João Paulo Monteiro, *Novos estudos humeanos*, Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Jose Ferrater Mora, *Diccionario de Filosofia*, Sudamericana.

Luís Rodrigues, *Filosofia 11º ano*, Plátano Editora.

Michel Malherbe, *La philosophie empiriste de David Hume*, Vrin.

Nicola Abbagnano, *História da Filosofia*, vol. 7, Editorial Presença.

### **Bibliografia recomendada aos alunos:**

David Hume, *Investigação sobre o entendimento humano*, Edições 70.

Nicola Abbagnano, *História da Filosofia*, vol. 7, Editorial Presença.

## **Anexo D.2**

### **Roteiro da Aula**

#### Sumário

Continuação do estudo do empirismo de David Hume. Dos conteúdos da mente aos tipos de conhecimento: relações de ideias e questões de facto.

#### **0.00-0.25**

1. Entrega e correcção do exercício escrito elaborado na aula anterior. A discussão e a análise de alguns trabalhos serão enquadradas numa síntese de rememoração da dinâmica de funcionamento da mente humana, em David Hume. Serão recordadas, aprofundadas e precisadas as características das impressões e das ideias, enquanto integrantes das percepções da mente humana.

#### **0.25-1.10**

2. Articulação entre os conteúdos do conhecimento e os tipos ou modos de conhecimento. Caracterização de diferentes tipos de conhecimento: as questões de facto e a relação de ideias. Definição dos conceitos de a priori e de a posteriori, de necessidade e de contingência, enquanto determinações constitutivas de cada um dos tipos de conhecimento.
3. Leitura, análise e discussão de alguns excertos da «*Investigação sobre o entendimento humano*», acerca dos tipos de conhecimento.
4. A experiência: o conhecimento em sentido técnico.

### 1.10-1.30

5. Tendo em vista o tratamento do problema da causalidade na próxima aula, será abordado o tema do estatuto de que se reveste, em David Hume, a realidade objectiva. A matéria, a existência, o mundo exterior, são incógnitos e incognoscíveis. São indeterminados e não têm legalidade objectiva, organização intrínseca.
6. Consequências no plano gnosiológico: nós não temos acesso às coisas naquilo que em si mesmas sejam. Apenas apreendemos o resultado da sua acção sobre a nossa sensibilidade sob a forma de impressões. Por isso, só conhecemos impressões (a partir e através delas), base da experiência. Leitura e discussão de alguns excertos da *Investigação sobre o entendimento humano*.

### Anexo D.3

#### TEXTOS DE TRABALHO PARA A AULA DE 22 DE FEVEREIRO DE 2010

«Todos os objectos da razão ou investigação humanas podem naturalmente dividir-se em duas classes, a saber, *Relações de Ideias* e *Questões de Facto*. Do primeiro tipo são as ciências da Geometria, Álgebra e Aritmética e, em suma, toda a afirmação que é intuitiva ou demonstrativamente certa. Que *o quadrado da hipotenusa é igual à soma dos quadrados dos dois lados*, é uma proposição que exprime uma relação entre estas figuras. Que *três vezes cinco é igual à metade de trinta*, expressa uma relação entre estes números. Proposições deste tipo podem descobrir-se pela simples operação do pensamento, sem dependência do que existe em alguma parte do universo. Ainda que nunca tivesse havido um círculo ou um triângulo na natureza, as verdades demonstradas por Euclides conservariam para sempre a sua certeza e evidência.

As questões de facto, que constituem os segundos objectos da razão humana, não são indagadas da mesma maneira, nem a nossa evidência da sua verdade por maior que seja, é de natureza semelhante à precedente. O contrário de toda a questão de facto é ainda possível, porque jamais pode implicar uma contradição, e é concebido pela mente com a mesma facilidade e nitidez, como se fosse idêntico à realidade. Que o sol não se há-de levantar amanhã, não é uma proposição menos inteligível e não implica maior contradição do que a afirmação de que ele se levantará. Por conseguinte, em vão tentaríamos demonstrar a sua falsidade. Se fosse demonstrativamente falsa, implicaria uma contradição e nunca poderia ser distintamente concebida pela mente.»  
(*Investigação sobre o Entendimento Humano*, Edições 70, Lisboa, 2004, pp. 31-32.)

«(...) nada pode estar presente à mente a não ser uma imagem ou percepção, e (..) os sentidos são apenas as entradas por onde as imagens são transportadas, sem conseguirem suscitar uma comunicação imediata entre a mente e o objecto». (*Idem*, p. 145)

«(...) as existências, por nós consideradas ao dizermos *esta casa* e *aquela árvore*, são unicamente percepções na mente (...). (*Idem*, pp. 145-146)

«A mente nunca tem algo presente a si a não ser as percepções e, possivelmente, não pode obter qualquer experiência da sua conexão com os objectos. Por conseguinte, a suposição de uma tal conexão é desprovida de todo o fundamento no raciocínio.». (*Idem*, p. 146)

«Despojai a matéria de todas as suas qualidades inteligíveis, primárias e secundárias, aniquilai-a de alguma maneira e deixai apenas um certo algo desconhecido, inexplicável, como causa das nossas percepções; uma noção tão imperfeita que nenhum céptico pensará que vale a pena lutar contra ela.». (*Idem*, p. 148)



## Anexo E.1

### Planificação de aula – 26 de Fevereiro de 2010 – 10:20/11:50

Escola 2/3 Secundária Dr. Azevedo Neves

**Sumário:** Conclusão do estudo da teoria empirista do conhecimento de David Hume. O problema da causalidade. O cepticismo.

FILOSOFIA – 11º ANO. TURMA 1				
UNIDADE IV - O CONHECIMENTO E A RACIONALIDADE CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA				
Sub-unidade 1. Descrição e interpretação da actividade cognoscitiva				
1.2. Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento				
TEMA	CONTEÚDOS	OBJECTIVOS/ COMPETÊNCIAS	METODOLOGIAS E ACTIVIDADES	GESTÃO DO TEMPO
David Hume e a teoria empirista do conhecimento. A relação de causalidade e o cepticismo.	<b>1º Momento:</b>  Recapitulação do final da aula anterior: o estatuto da realidade objectiva em David Hume e a consequente forma de apreensão que lhe corresponde. Preparação e marcação do terreno para o tratamento do problema da causalidade.  <b>Conceitos nucleares:</b>  existência, mundo exterior, incógnito, incognoscível.	Compreender que o estatuto do real e o tipo de apreensão que lhe corresponde, em David Hume, são o núcleo e o enquadramento decisivos do problema da causalidade.	Apresentação e explicitação do modo de funcionamento do cinema, enquanto fotografias (fixas e atomizadas) em movimento. Demonstração de um rolo de fotografia, base do cinema, como analogia dos conteúdos da nossa mente (o movimento, aparente, do cinema e a conexão necessária em David Hume). Leitura de excertos da <i>Investigação sobre o Entendimento Humano</i> , de David Hume.	- Cerca de 20 min.

	<p><b>2º Momento:</b></p> <p>Em articulação com o momento anterior, apresentação do problema da causalidade em David Hume. A relação causa-efeito não tem conteúdo nem fundamento objectivos. Também não tem um fundamento racional. Explicitação dos conceitos de hábito e costume. A crença.</p> <p><b>Conceitos nucleares:</b></p> <p>causa, vínculo, conexão necessária, sucessão, hábito, costume, crença.</p>	<p>Compreender, em David Hume, o teor da questão da causalidade; saber identificar a relação causa-efeito como uma crença, como um mecanismo subjectivo, psicológico, e não como um vínculo necessário, objectivo.</p>	<p>Apresentação e exposição do problema. Interpelação aos alunos. Leitura e análise de excertos da obra <i>Investigação sobre o Entendimento Humano</i>.</p>	<p>- Cerca de 30 min.</p>
	<p><b>3º Momento:</b></p> <p>Na sequência e em articulação com o desenvolvimento dos momentos anteriores (incluindo os das aulas passadas), apresentação do tema do cepticismo em David Hume. O carácter probabilístico do conhecimento. A relação entre expectativas, observação e experiência. Resumo final dos aspectos principais do empirismo de David Hume, perspectivados na sua relação com o racionalismo cartesiano.</p> <p><b>Conceitos nucleares:</b> cepticismo, certeza, incerteza, expectativa, observação, experiência.</p>	<p>Demonstrar capacidade de compreender o tema do cepticismo, em David Hume. Identificar o carácter probabilístico do conhecimento e a necessidade decorrente de recorrer à experiência e à observação.</p>	<p>Exposição do problema. Diálogo com os alunos.</p>	<p>- Cerca de 20 min.</p>

	<b>4º Momento:</b>  Revisão da unidade. Avaliação dos conhecimentos dos alunos e monitorização do trabalho do professor.	Explicar o que distingue David Hume de Descartes; explicar o funcionamento da mente em David Hume; identificar os diferentes tipos de conhecimento em David Hume; explicar o problema da causalidade; explicar o estatuto do real em David Hume e identificar o cerne do seu cepticismo.	Exercício escrito e questionário final.	- Cerca de 20 min.
--	--	--	---	--------------------

**Bibliografia utilizada pelo professor:**

AAVV, *Dicionário filosófico*, Editorial Estampa.

David Hume, *Investigação sobre o entendimento humano*, Edições 70.

David Hume, *A treatise of human nature*, Clarendon Press, Oxford University Press.

João Paulo Monteiro, *Hume e a epistemologia*, Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

João Paulo Monteiro, *Novos estudos humeanos*, Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Jose Ferrater Mora, *Diccionario de Filosofia*, Sudamericana.

Luís Rodrigues, *Filosofia 11º ano*, Plátano Editora.

Michel Malherbe, *La philosophie empiriste de David Hume*, Vrin.

Nicola Abbagnano, *História da Filosofia*, vol. 7, Editorial Presença.

**Bibliografia recomendada aos alunos:**

David Hume, *Investigação sobre o entendimento humano*, Edições 70.

Nicola Abbagnano, *História da Filosofia*, vol. 7, Editorial Presença.

**Anexo E.2**

**Roteiro da Aula**

## Sumário

Conclusão do estudo da teoria empirista do conhecimento de David Hume. O problema da causalidade. O cepticismo.

### 0.00-0.20

7. No primeiro momento da aula proceder-se-á à rememoração e aprofundamento do problema do estatuto de que se reveste a realidade objectiva em David Hume, abordado no final da aula anterior.
8. A forma de apreensão do mundo exterior, da existência, da matéria. O carácter atomizado, discreto das impressões.
9. Apresentar-se-á e explicar-se-á o dispositivo cinematográfico, através da sua base fotográfica, para, através de uma analogia, tornar mais vivo o funcionamento nuclear da mente em David Hume e para proporcionar uma compreensão mais fértil do dispositivo psicológico do hábito, que liga, no ser humano, o que, nas impressões, apenas sucede no tempo. Leitura de alguns excertos da *Investigação sobre o Entendimento Humano*, de David Hume.

### 0.20-0.50

10. No seguimento do enquadramento fornecido pelo momento anterior, far-se-á uma exposição do tema da causalidade em David Hume. Chamada de atenção para a ausência de fundamento racional ou objectivo da causalidade. A causalidade, a relação causa-efeito é, em Hume, uma projecção psicológica subjectiva sobre os dados da experiência. Ela tem por base um sentimento próprio da natureza humana, provindo do hábito (ou do costume) de ligar duas impressões que se sucedem no tempo, mas que não apresentam, efectivamente, vínculo objectivo, conexão necessária. Tecnicamente, esse hábito acaba por traduzir-se numa crença de que o que aconteceu no passado se voltará a repetir no futuro.

11. Leitura, análise e discussão de alguns excertos da «*Investigação sobre o entendimento humano*».

#### 0.50-1.10

12. Apresentação, como ponto de chegada e como corolário das aulas anteriores, do significado de cepticismo em David Hume. Focar-se-á a relação existente entre cepticismo, carácter probabilístico do conhecimento, expectativa, observação e recurso à experiência.
13. Resumo final da matéria, segundo as necessidades dos alunos, tendo como fio condutor a comparação dos aspectos essenciais das teorias do conhecimento de Hume e de Descartes.

#### 1.10-1.30

14. Elaboração de um exercício escrito de revisão e avaliação dos conhecimentos dos alunos e preenchimento de um questionário final para efeitos de monitorização do trabalho do professor.

### Anexo E.3

#### TEXTOS DE TRABALHO PARA A AULA DE 26 DE FEVEREIRO DE 2010

«Nunca podemos, mediante o mais extremo escrutínio, descobrir alguma coisa a não ser um evento sucedendo-se a outro, sem conseguirmos compreender qualquer força ou poder pelo qual a causa actua, ou qualquer conexão entre ela e o seu suposto efeito.». p. 74

«Aprendemos pela experiência apenas a frequente **conjunção** dos objectos, sem alguma vez conseguirmos compreender algo como a **conexão** entre eles.». p. 71

«Um evento sucede a outro, mas jamais podemos observar entre eles qualquer vínculo. Parecem **conjuntos**, mas nunca **conexos**.». p. 75

«Suponhamos que uma pessoa, embora dotada das mais fortes faculdades da razão e reflexão, é trazida subitamente para este mundo; observaria, de facto, imediatamente uma contínua sucessão de objectos e um evento seguindo-se a outro, mas nada mais

seria capaz de descobrir. Não conseguiria, a princípio, mediante qualquer raciocínio, alcançar a ideia de causa e efeito, visto que os poderes particulares, pelos quais todas as operações naturais são executadas, nunca aparecem aos sentidos; nem é justo concluir, unicamente porque um evento, num caso, precede outro, que o primeiro é, pois, a causa, e o segundo, o efeito. A sua conjunção pode ser arbitrária e casual. Pode não haver motivo para inferir a existência de um a partir da aparência do outro. E, numa palavra, tal pessoa, **sem mais experiência, nunca poderia utilizar a sua conjectura ou raciocínio acerca de qualquer questão de facto ou certificar-se de coisa alguma para além do que está imediatamente presente à sua memória e aos seus sentidos.**». pp. 46-47

«Este princípio é o **costume** ou **hábito**, pois onde quer que a repetição de qualquer acto ou operação particular manifeste uma propensão para renovar o mesmo acto ou operação, sem ser impulsionado por raciocínio ou processo algum do entendimento, dizemos sempre que essa propensão é o **efeito do costume**. [...] Por conseguinte, todas as inferências a partir da experiência são efeitos do costume, não do raciocínio.

». pp. 47-48

«(...) consideramos apenas a conjunção constantemente experimentada dos eventos e, visto que sentimos uma conexão usual entre as ideias, transferimos este sentimento para os objectos, porque nada é mais habitual do que aplicar aos corpos externos toda a sensação interna, que eles despertam.

». p. 78

«O **costume**, pois, é o **grande guia da vida humana**. Unicamente este princípio nos torna útil a experiência e nos faz **esperar, para o futuro, uma série de eventos semelhantes àqueles que apareceram no passado**. Sem a influência do costume, seríamos plenamente ignorantes em toda a questão de facto para além do que está imediatamente presente à memória e aos sentidos.

». pp. 49-50

**Anexo F.**

EXERCÍCIO ESCRITO 2

- 1 – Em relação à fonte do conhecimento, o que distingue Descartes de Hume?
- 2 – Que tipo de relação se verifica, segundo David Hume, entre as impressões e as ideias?
- 3 – Identifica os dois tipos de conhecimento de que fala David Hume e explica as suas diferenças.
- 4 – Quando aqueces água num fervedor, passado um tempo ela ferve. Podemos dizer que existe aqui, do ponto de vista de Hume, uma relação de causalidade? Porquê?
- 5 – Para David Hume, há coisas fora de nós que produzem percepções na mente humana. Podemos conhecer essas coisas? Responde explicando o conceito de cepticismo.

## **Anexo G.**

### QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

- 1 – Qual foi a parte da matéria de que gostaste mais?
- 2 – Qual foi a parte da matéria de que gostaste menos?
- 3 – Do que é que gostaste mais no professor? Porquê?
- 4 – Do que é que gostaste menos no professor? Porquê?
- 5 – Consideras que o professor facilitou ou dificultou a tua relação com a turma?

As respostas a este questionário foram feitas sob anonimato.

Relativamente à primeira questão, observaram-se os seguintes resultados: 2 alunos responderam que a matéria que mais lhes agradou foi o iluminismo escocês; 2 a causalidade; 3 o estatuto do real; e 5 a diferença entre impressões e ideias.

Em relação à segunda pergunta, 5 alunos assinalaram a causalidade como a matéria de que menos gostaram, tendo 2 avançado a justificação de que a consideraram difícil. 4 alunos responderam que não houve nada de que não tivessem gostado. Os restantes 2 alunos elegeram as relações de ideias e as questões de facto como o tema de que menos gostaram, tendo um deles assinalado que o problema era demasiado simples.

No que respeita à terceira pergunta do questionário, 9 alunos responderam que o aspecto que mais tinham apreciado no professor era a maneira como ele explicava a matéria; 1 respondeu que era a paciência e a disponibilidade do professor para esclarecer as dúvidas dos alunos; 1 respondeu que os exercícios escritos eram bons para estudar em casa e para preparar os testes; finalmente, 1 aluno assinalou que o professor era divertido e brincalhão.

No que se refere à quarta questão, 1 aluno lamentou que o manual não fosse mais usado pelo professor na sala de aula; 1 aluno queixou-se de que por vezes o professor usava palavras difíceis; 2 alunos responderam que não sabiam; 2 alunos não



responderam à pergunta; e 6 alunos mencionaram que não tinha havido nenhum aspecto no professor que lhes tivesse desagradado.

No que toca à quinta e última pergunta, 1 aluno mencionou que o professor não dificultou a sua relação com os colegas; 3 alunos responderam que os professores não têm qualquer influência no relacionamento que eles estabelecem com a turma; e 8 consideraram que o professor ajudou ou facilitou a relação entre eles e a turma, tendo 1 aluno especificado que o professor proporcionou a interacção entre todos os alunos da turma e outro aluno referido que o professor fez com que ele participasse nas aulas, o que veio a facilitar o seu relacionamento com os colegas.

## §14 – Bibliografia

Nicola ABBAGNANO, *História da Filosofia*, vol. 7, Lisboa, Editorial Presença, 2000.

Fátima ALVES, José ARÊDES e José CARVALHO, *Pensar Azul*, Lisboa, Texto Editores, 2008.

Hannah ARENDT, *A Condição Humana*, Lisboa, Relógio d'Água, 2001.

Hannah ARENDT, *Sobre a Revolução*, Lisboa, Relógio d'Água, 2001.

Hannah ARENDT, «Trabalho, Obra, Acção», in *Cadernos de Ética e Filosofia Política* 7, 2/2005, pp. 175-201.

Hannah ARENDT, *Verdade e Política*, Lisboa, Lisboa Editora, 2005.

Hannah ARENDT, *Entre o passado e o futuro, oito exercícios sobre o pensamento político*, Lisboa, Relógio d'Água, 2006.

Hannah ARENDT, Eric WEIL, Bertrand RUSSEL, ORTEGA Y GASSET, *Quatro textos excêntricos*, Lisboa, Relógio D'Água Editores, 2000.

Alfred Jules AYER, *Hume*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1981.

José BARATA-MOURA, *Da representação à «praxis»*, Lisboa, Editorial Caminho, 1986.

José BARATA-MOURA, *Ontologias da práxis e idealismo*, Lisboa, Editorial Caminho, 1986.

José BARATA-MOURA, *Prática. Para uma aclaração do seu sentido como categoria filosófica*, Caderno I, Lisboa, Edições Colibri, 1994.

José BARATA-MOURA, *Da mentira: um ensaio – transbordante de erros*, Lisboa, Editorial Caminho, 2007.

Francesco de BARTOLOMEIS, *Introdução à didáctica da escola activa*, Lisboa, Livros Horizonte, 1971.

Zygmunt BAUMAN, *Culture as Praxis*, London, Thousand Oaks, New Delhi, Sage Publications, 1999.

George BERKELEY, *Três diálogos entre Hilas e Filonous em oposição aos cépticos e ateus*, Coimbra, Atlântida, 1965.

*Bíblia Sagrada*, Lisboa, Paulus, 2004.

Robert BOGDAN/Sari BIKLEN, *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto, Porto Editora, 1994.

César Tejedor CAMPOMANES, *Didática de la filosofía: perspectivas y materiales*, Madrid, SM, 1984.

Rui CANÁRIO, *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*, Porto, Porto Editora, 2005.

Bento de Jesus CARAÇA, *Conferências e outros escritos*, Lisboa, Editorial Minerva, 1970.

Manuel CASTELLS, *La era de la información: la sociedad red*, 1, Madrid, Alianza Editorial, 2005.

Armando CASTRO, *Teoria do conhecimento científico*, Lisboa, Instituto Piaget, 2001.

Maria Luísa COUTO SOARES, *O que é o conhecimento? Introdução à Epistemologia*, Lisboa, Campo das Letras, 2004.

Nuno CRATO, *O “eduquês” em discurso directo: uma crítica da pedagogia romântica e construtivista*, Lisboa, Gradiva, 2006.

Jonathan DANCY, *Epistemologia contemporânea*, Lisboa, Edições 70, 2002.

*Decreto-Lei n.º 18/2011, Diário da República, 1.ª série, n.º 23, 2 de Fevereiro de 2011.*

Manuel DIAS DUARTE, *Objectivos, Estratégias e Avaliação no Secundário – O exemplo da Filosofia*, Lisboa, Livros Horizonte, 1982.

*Dinâmica do Pensar, Homenagem a Oswaldo Market*, Lisboa, Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1991.

Albano ESTRELA e António NÓVOA (org.), *Avaliações em educação: novas perspectivas*, Porto, Porto Editora, 1993.

João Vasco FAGUNDES, «A dialéctica do abstracto e do concreto no processo de conhecimento em Karl Marx», in Revista *Vértice*, II série, nº 133, Lisboa, Março-Abril de 2007, pp. 5-15.

João Vasco FAGUNDES, «Hannah Arendt: os limites da política e a política dos limites», in Revista *Vértice*, II série, nº 144, Lisboa, Janeiro-Fevereiro de 2009, pp. 25-34.

João Vasco FAGUNDES, «Os limites da política e a política dos limites: crítica da ontologia de Hannah Arendt», in Revista *Vértice*, II série, nº 148, Lisboa, Setembro-Outubro de 2009, pp. 64-75.

João Vasco FAGUNDES, «A «acção», a «linguagem» e o adeus à racionalidade crítica: breves notas sobre o programa de filosofia para o ensino secundário», in Maria Luísa Ribeiro Ferreira (coord.), *Ensinar e aprender filosofia num mundo em rede*, Lisboa, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2012, pp. 156-165.

Domingos FERNANDES, *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*, Lisboa, Texto Editores, 2008.

Rogério FERNANDES, *O pensamento pedagógico em Portugal*, Amadora, Instituto de Cultura Portuguesa, 1978.

Rogério FERNANDES, «História das inovações educativas (1875-1936)», in *A História da educação em Espanha e Portugal*, Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1993.

Jose FERRATER MORA, *Diccionario de Filosofia*, Buenos Aires, Sudamericana, 1971.

Johann Gottlieb FICHTE, *Die Bestimmung des Menschen* (1800), III ; Werke, vol. II.

Johann Gottlieb FICHTE, *Œuvres Choies de Philosophie Première: Doctrine de la Science 1794-1797*, Paris, J. Vrin, 1980.

Johann Gottlieb FICHTE, *Fundamentos da Doutrina da Ciência*, Lisboa, Colibri, 1997.

Johann Gottlieb FICHTE, *Lições sobre a vocação do sábio seguido de Reivindicação da liberdade de pensamento*, Lisboa, Edições 70, 1999.

- Célestin FREINET, *Pedagogia do bom senso*, Lisboa, Moraes Editores, s/d.
- Paulo FREIRE, *Pedagogia do oprimido*, Porto, Afrontamento, 1972.
- Paulo FREIRE, *Uma educação para a liberdade*, Porto, Publicações Escorpião, 1972.
- Fernando GILOT, *Do ensino da Filosofia*, Lisboa, Livros Horizonte, 1976.
- Johann Wolfgang von GOETHE, *Fausto*, Navarra, Mediasat Group, 2004.
- André GORZ, *O imaterial – Conhecimento, Valor e Capital*, São Paulo, Editora Anna Blume, 2005.
- Rui Grácio, *Educação e educadores*, Lisboa, Livros Horizonte, s/d.
- Antonio GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, II, Torino, Einaudi, 1975.
- Constantin Ionescu GULIÁN, *Método y sistema de Hegel*, C. Mexico, Editorial Grijalbo, 1971.
- Jürgen HABERMAS, *Técnica e ciência como ideologia*, Lisboa, Edições 70, 1987.
- Jürgen HABERMAS, *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus, 1999.
- Charles HADJI, *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*, Porto, Porto Editora, 1993.
- Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, *Lecciones sobre la Historia de la Filosofía*, Fondo de Cultura Económica, C. México, 1955.
- Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, *Enciclopédia das Ciências Filosóficas em Epítome*, I, II e III, Lisboa, Edições 70, 1988, 1989 e 1992.
- Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, *Propedêutica Filosófica*, Lisboa, Edições 70, 1989.
- Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, *Prefácios*, Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1990.

Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, *Discursos Sobre Educação*, Lisboa, Edições Colibri, 1994.

Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, *Introdução às Lições sobre História da Filosofia*, Porto, Porto Editora, 1995.

Fernanda HENRIQUES e Manuela BASTOS (org.), *Os actuais programas de Filosofia do secundário. Balanço e perspectivas*, Lisboa, CFUL/DESME, 1998.

Johannes HESSEN, *Teoria do conhecimento*, Coimbra, Arménio Amado, 1970.

David HUME, *Investigação sobre o entendimento humano*, Lisboa, Edições 70, 1989.

David HUME, *A treatise of human nature*, Oxford, New York, Clarendon Press, Oxford University Press, 1978.

Karl JASPERS, *Iniciação filosófica*, Lisboa, Guimarães Editores, 1961.

Immanuel KANT, *Prolegómenos a toda a Metafísica Futura*, Lisboa, Edições 70, 1982.

Immanuel KANT, *Réflexions sur l'éducation*, Paris, J. Vrin, 1993.

Immanuel KANT, *Crítica da Razão Pura*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

Immanuel KANT, *Lógica*, Lisboa, Edições Texto & Grafia, 2009.

Anita KECHIKIAN, *Os filósofos e a educação*, Lisboa, Edições Colibri, 1993.

Thomas Samuel KUHN, *A estrutura das revoluções científicas*, Lisboa, Guerra e Paz, 2009.

André LALANDE, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, PUF, 1972.

*Lei de Bases do Sistema Educativo – versão nova consolidada – 30/08/2005, Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto.*

Claude LÉVI-STRAUSS, *La pensée sauvage*, Paris, Plon.

António LOPES e Paulo RUAS, *Logos*, Carnaxide, Santillana, 2008.

Georg LUKÁCS, *História e consciência de classe – estudos sobre a dialéctica marxista*, São Paulo, Martins Fontes, 2003.

Berta MACEDO, *A construção do projecto educativo de escola: contributo para o estudo dos processos de definição da lógica de funcionamento da escola*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1995.

Vasco de MAGALHÃES-VILHENA, *Pequeno Manual de Filosofia*, Lisboa, Livraria Sá da Costa Editora, 1956.

Michel MALHERBE, *La philosophie empiriste de David Hume*, Paris, Vrin, 2001.

Herbert MARCUSE, *Philosophie et révolution*, Paris, Editions Denoël, 1969.

Isabel MARNOTO (coord.), *Didáctica da Filosofia* (2 volumes), Lisboa, Universidade Aberta, 1990.

Karl MARX, *Ökonomische Manuskripte 1857/58*, Einleitung zu den «Grundrissen der Kritik der politischen Ökonomie», I, 3; MEGA2, vol.II/1.1.

Karl MARX, *O Capital*, Livro Primeiro, Lisboa-Moscovo, Editorial «Avante!»-Edições Progresso, 1990.

Karl MARX/Friedrich ENGELS, *La Sainte Famille*, Paris, Éditions Sociales, 1972.

Karl MARX/Friedrich ENGELS, *Obras Escolhidas*, 1, Lisboa-Moscovo, Editorial Avante–Edições Progresso, 1982.

Rodolfo MONDOLFO, *El humanismo de Marx*, C. México, Fondo de Cultura Económica, 1964.

João Paulo MONTEIRO, *Teoria, retórica, ideologia*, São Paulo, Ática, 1975.

João Paulo MONTEIRO, *Hume e a epistemologia*, Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1984.

João Paulo MONTEIRO, *Novos estudos humeanos*, Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2003.

Thomas NAGEL, *Que quer dizer tudo isto? Uma Iniciação à Filosofia*, Lisboa, Gradiva, 1995.

António NEGRI/ Maurizio LAZZARATO, *Trabalho imaterial*, Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2001.

David Fate NORTON (ed.), *The Cambridge Companion to Hume*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993.

António NÓVOA (org.), *As organizações escolares em análise*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

Théodor OÏZERMAN, *Problemas de história da filosofia*, Lisboa, Livros Horizonte, 1976.

Théodor OÏZERMAN et al., *Historia de la filosofia* (2 volumes), Moscovo, Editorial Progreso, 1985.

Philippe PERRENOUD/Monica Gather THURLER, *A escola e a mudança*, Lisboa, Escolar Editora, 1994.



*Philosophica*, nº 6, Lisboa, Edições Colibri, Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Jean PIAGET, *Pedagogia*, Lisboa, Instituto Piaget, 1999.

Olga POMBO, *A escola, a recta e o círculo*, Lisboa, Relógio D'Água, 2002.

Marcel POSTIC, *A relação pedagógica*, Lisboa, Padrões Culturais Editora, 2007.

*Programa de Filosofia, 10 e 11º anos, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, homologação 22/02/2001 (Coordenadora: Maria Manuela Bastos de Almeida; Autores: Fernanda Henriques, Joaquim Neves Vicente e Maria do Rosário Barros).

*Projecto educativo do Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves, Quadriénio 2009/2010-2012/2013*.

James RACHELS, *Problemas da Filosofia*, Lisboa, Gradiva, 2009.

Olivier REBOUL, *O que é aprender*, Coimbra, Livraria Almedina, 1982.

*Report from educational council to the European council: on the concrete future objectives of education and training systems*, Bruxelas, 2001, in <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0059:FIN:EN:PDF>.

Maria Luísa RIBEIRO FERREIRA (coord.), *Ensinar e aprender filosofia num mundo em rede*, Lisboa, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2012.

Luís RODRIGUES, *Filosofia – 11 º ano*, Lisboa, Plátano Editora, 2008.

Luís RODRIGUES, *Filosofia – 10 º ano*, Lisboa, Plátano Editora, 2009.

Maria do Céu ROLDÃO, *Estratégias de Ensino*, Lisboa, Fundação Manuel Leão, 2009.

Carlos ROSALES, *Avaliar é reflectir sobre o ensino*, Porto, Edições Asa, 1992.

M. M. ROSENTAL e P. F. IUDIN (dir.), *Dicionário filosófico* (5 volumes), Lisboa, Editorial Estampa, 1972.

Sergei RUBINSTEIN, *Princípios de Psicologia Geral* (7 volumes), Lisboa, Editorial Estampa, 1973.

Jean-Paul SARTRE, *A transcendência do Ego, seguido de Consciência de Si e de Conhecimento de Si*, Lisboa, Edições Colibri, 1994.

António SÉRGIO, «Prefácio do tradutor», V-XLIV, in George Berkeley, *Três diálogos entre Hylas e Filonous em oposição aos cépticos e ateus*, trad. António Sérgio, Coimbra, Atlântida, 1965.

António SÉRGIO, *Educação Cívica*, Lisboa, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, ME, 1984.

Joel SERRÃO, *Iniciação ao Filosofar. Antologia e problematização*, Lisboa, Livraria Sá da Costa Editora, 1974.

José TRINDADE SANTOS, *Da Filosofia no Liceu*, Lisboa, Seara Nova, 1974.

Lev VYGOTSKY, *Thought and Language*, Cambridge, Massachussets, MIT Press, 1986.

